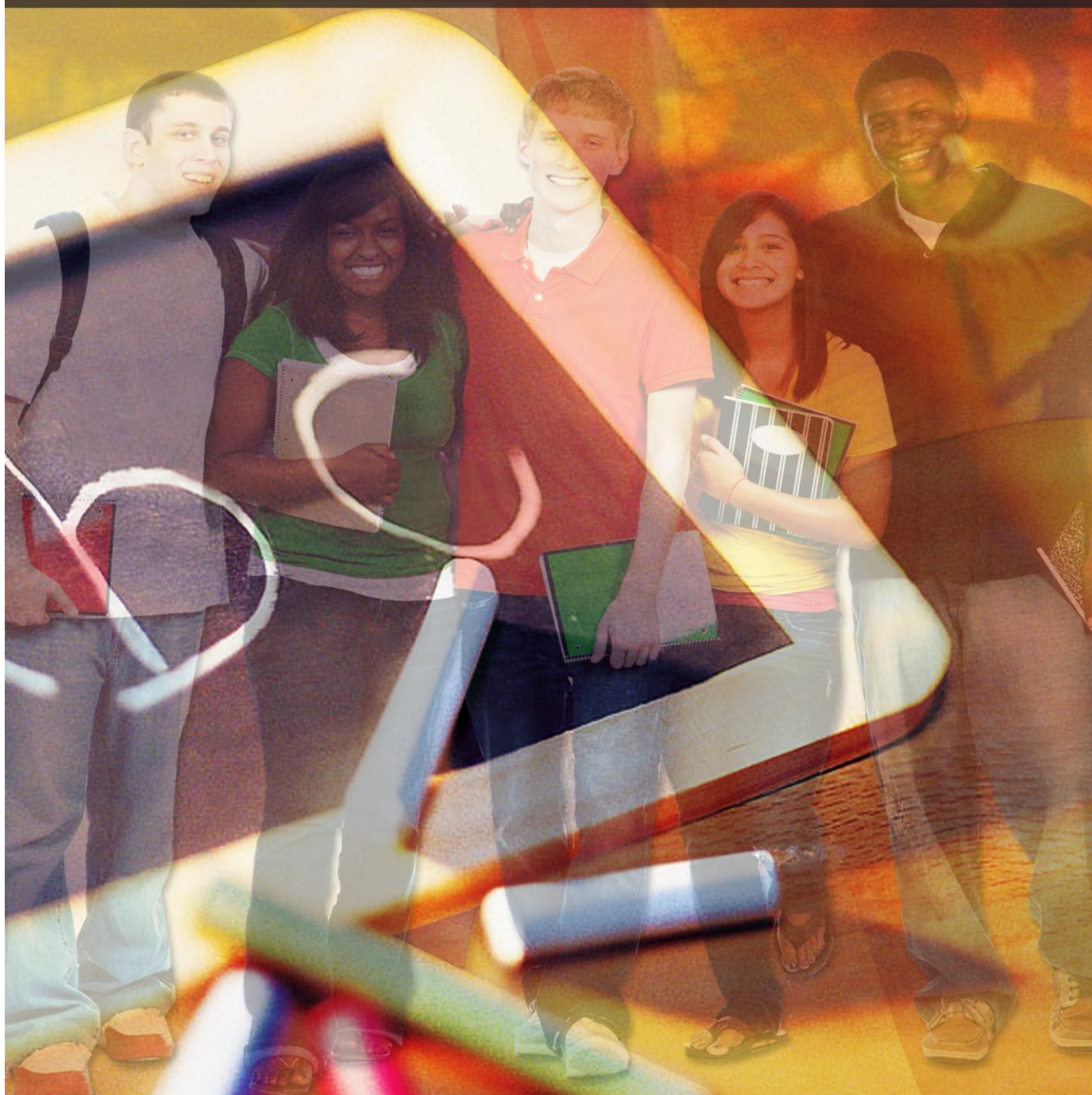


**El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional
De los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal.
Un estudio comparado**



**O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais
Dos filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal.
Um estudo comparado**

D. José Manuel Mata Justo



TITULO: *El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional de los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal. Un estudio comparado)*

AUTOR: *José Manuel Mata Justo*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



U N I V E R S I D A D D E C Ó R D O B A

Tesis Doctoral en Educación

**El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional de
los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal. Un estudio
comparado.**

**O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais dos
filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal. Um estudo
comparado.**

José Manuel Mata Justo

**Córdoba
Diciembre 2015**



Universidad de Córdoba

Tesis Doctoral en Educación

D. José Manuel Mata Justo

El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional de los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal. Un estudio comparado.

O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais dos filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal. Um estudo comparado.

Directores:

Prof. Dr. Vicente J. Llorent García

Prof. Dr. Vicente Llorent Badmar

Córdoba

Diciembre 2015

Dedicatória

A todos aqueles que, pela coragem, deixam as suas casas, as suas terras, os seus Países.

A um sonho para agarrar, a uma promessa de felicidade,

Aos que queriam ficar, mas entre esse ficar e partir, existe um vazio e uma incerteza.

Uma incerteza de sucesso.

Uma alma vazia de esperança.

E um certo dia resolvem partir.

AGRADECIMENTOS

Nestas primeiras páginas, quero mostrar a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que pudesse alcançar, que *a priori* eram apenas uma mera ilusão de abordagens carregadas transformando-se ao longo do tempo e do espaço numa tese doutoral.

O caminho não foi fácil, o meu isolamento, caminhando sozinho, foi difícil, e foi graças ao incentivo da minha família, amigos e colegas que ultrapassei em cada dia do meu dia, com muito esforço e trabalho, o fim.

Não gostaria finalizar este meu caminho sem esquecer nenhuma das pessoas que comigo trabalhou durante todo o processo de investigação. Mas o elevado número, impede-me de citar todos eles nestas páginas, mas nem por isso deixo de estar sinceramente grato. A importância das suas contribuições foi de tal forma importante, que sem eles não teria sido possível realizar as propostas feitas no início, durante e no fim do meu trabalho.

Começo o capítulo de agradecimentos, indicando que, para mim, foi especialmente importante por ter a sorte de encontrar a Dra. Ana Rita Ribeiro, uma professora da Universidade Lusíada de Lisboa que à época era Director Geral da Fundação da Juventude em Portugal, responsável pela criação de pontes de ideias entre jovens que vinham das ex-colónias portuguesas, e que me ajudou a compreender melhor sobre o contexto sócio-educacional dos Países Africanos, Brasil, isto é povos cuja língua principal é o Português. Seria muito injusto se não sublinha-se o seu apoio e a sua ajuda constante, como também todos os técnicos da Fundação da Juventude em Lisboa e Porto.

Não posso esquecer a ajuda dos professores, José Francisco Lynce Pavia, Madalena Martins da Cruz e Mário Bento Antas, cujas orientações e ajuda foram fundamentais no processo de recolha de dados, fundamentalmente ao

Francisco Pavia, que foi sempre o meu companheiro de estrada, percorrendo Km(s), entre Setúbal e Faro, escola a escola, turma a turma, e por fim pela sua leitura sempre atenta do texto, com as suas críticas sempre muito oportunas e pertinentes.

Como não posso ainda esquecer e agradecer com elevado reconhecimento aos Directores das Escolas Secundárias e Profissionais de Faro e Setúbal envolvidos, que aceitaram abrir-nos as portas para a realização do estudo pela obtenção de informações e acesso às instalações das suas escolas durante a nossa estadia.

São também devidos os meus agradecimentos aos professores que, em cada escola, em cada sala de aula, se disponibilizaram para colaborar na recolha de informação através do preenchimento de um questionário e da aplicação aos alunos das escolas que se disponibilizaram para responderem aos inquéritos e também o meu apreço aos alunos que deram o seu testemunho nas suas histórias de vida, o quanto foi importante os seus testemunhos, pois sem eles esta tese não seria realizável.

Gostaria de agradecer publicamente a todas as famílias imigrantes, das alunas e alunos que abriram as suas portas, permitindo-me conhecer e desfrutar as suas vidas íntimas quer nas suas alegrias quer ainda nas suas desilusões. Como seria fastidioso enumerar a todos e cada um deles, às suas famílias em particular, a minha simpatia e meu humilde e eterno agradecimento.

Além disso, quero agradecer publicamente à Presidente da Associação de Cabo Verde em Setúbal, por ter facilitado uma orientação totalmente altruísta sobre os costumes de Cabo Verde e apresentar-me a alunas e alunos cabo-verdianos de êxito académico.

Não posso deixar de passar em falta a ajuda importantíssima da ACIME, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, nomeadamente o acesso a fontes bibliográficas actualizadas, muito importante para este projecto. Aos professores que nunca conheci pessoalmente e alguns só por telefone, mas pelo que li e (re)li os seus trabalhos como fossem meus, a horas nem sempre as melhores para trocarem opinião sobre frases ou excertos dos seus estudos que nem sempre estava de acordo.

À Dra. Helena Lourenço, Directora do Agrupamentos de Escolas Poeta Joaquim Serra, pela sua colaboração em informações bastantes importantes dos alunos imigrantes e suas famílias, as dificuldades encontradas na língua e por sua vez na relação com o trabalho já de si bastante precário, assim como informações preciosas e experiências vividas, que me facilitaram um melhor e profundo conhecimento do estudo.

Ao Departamento de Teoria e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, na pessoa da Professora Doutora Verónica Cobano Delgado Palama pelo apoio recebido como membro da sua família e como membro investigador do Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE). Ajudas que, em ocasiões, se tornaram em facilitar-me diversas estadias em Sevilla.

Reconhecer a ajuda recebida pelo Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício, Ex-Reitor da Universidade de Évora, Professor e Fundador do Departamento de Pedagogia e de Educação da Universidade de Évora, pela sua ajuda, seu conhecimento e agilidade em tarefas científicas que um trabalho desta envergadura leva a concretizar. Seu apoio académico e suas orientações no âmbito da Investigação foi para mim uma inestimável mais valia em todos os aspectos.

Quero prestar o meu publico reconhecimento ao Professor Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião da Universidade de Évora, em que era dirigente comigo

da AEPEC, Associação Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, o quanto foi importante aglutinar, arrumar pensamentos de uma maneira que só ele sabe fazer a centenas de professores que chegavam de todos os cantos do país e como ele os recebia, nos nossos congressos na Universidade de Évora. Conhecia a todos pelo nome próprio, é admirável a sua inteligência. As suas intervenções nos congressos de educação eram brilhantes e de grande ensinamento. Fico eternamente grato por ser meu amigo, e não imagina como ele contribuí com o seu saber, para esta tese.

Paralelamente, ressaltar a impecável ajuda recebida por parte da Professora Doutora. D^a Verónica Marín Díaz, por ter conseguido dar o incentivo necessário o seu sábio conselho, na mudança do estudo da minha tese.

No posso deixar de agradecer a toda a minha família, pelo apoio que me deram para acabar este trabalho, o seu carinho foi fundamental para não desistir desta tarefa. Às minhas filhas que, sem saberem, foram o grande estímulo para que eu levasse até ao fim esta tese tão difícil e tão solitária. Ao meu pai que aos domingos em almoços de família, lembrava-me que não queria morrer sem me ver doutorado, que para ele, era como fosse um General de quatro estrelas.

Ao Professor Doutor Zany Caldeira, os meus mais sentidos agradecimentos, por ter realizado de uma forma magistral a árdua tarefa de apoiar-me pessoalmente e guiar-me no âmbito científico, nomeadamente no que diz respeito a toda a estatística da tese. Foi o grande parceiro desta tese, viu-a nascer e participou, desde a primeira hora, no seu crescimento e no seu desenvolvimento.

Agradecer a ajuda incondicional do Professor Doutor Vicente Jesús Llorent García, como um dos Directores, por ter querido seguir neste caminho laborioso o começo deste trabalho tão difícil e lento, colaborando com suas contribuições e esforços valiosos. Por outro lado, dar os meus agradecimentos por ter revivido minuto a minuto, o apoio moral que eu precisava, em tempos

mais difíceis, lembrando-me que a amizade, ajuda a levantar a moral e reforça a parte positiva da vida. Reconhecer, igualmente, o seu esforço por ter trabalhado comigo fora de horas normais, até ao último momento da finalização da tese.

Por último quis o destino que eu conhecesse o Professor Doutor Vicente Llorent Bedmar da Universidade de Sevilha, por ter aceito ser Director desta Tese Doutorado, ele foi uma mistura de sabedoria, trabalho e paciência eterna. Nenhuma destas páginas teria sido possível sem a sua dedicação e espírito de sacrifício. O meu muito obrigado por cada vez que eu precisava, estar sempre disponível, de ser um professor amigo e presente, o meu muito obrigado pela lição de humildade do saber.

Epígrafe

"Caro professor, o meu filho terá de aprender que nem todos os homens são justos, nem todos são verdadeiros, mas por favor diga-lhe que, por cada vilão há um herói, que por cada egoísta, há também um líder dedicado, ensine-lhe por favor que por cada inimigo haverá também um amigo, ensine-lhe que mais vale uma moeda ganha que uma moeda encontrada, ensine-o a perder mas também a saber gozar da vitória, afaste-o da inveja e dê-lhe a conhecer a alegria profunda do sorriso silencioso, faça-o maravilhar-se com os livros, mas deixe-o também perder-se com os pássaros do céu, as flores do campo, os montes e os vales.

Nas brincadeiras com os amigos, explique-lhe que uma derrota honrosa vale mais que uma vitória vergonhosa, ensine-o a acreditar em si, mesmo se sozinho contra todos. Ensine-o a ser gentil com os gentis e duro com os duros, ensine-o a nunca entrar no comboio simplesmente porque os outros também entraram.

Ensine-o a ouvir a todos, mas, na hora da verdade, a decidir sozinho, ensine-o a rir quando está triste e explique-lhe que, por vezes, os homens também choram. Ensine-o a ignorar as multidões que reclamam sangue e a lutar só contra todos, se ele achar que tem razão. Trate-o bem, mas não o mime, pois só o teste do fogo faz o verdadeiro aço, deixe-o ter a coragem de ser impaciente e a paciência de ser corajoso.

Transmita-lhe uma fé sublime no Criador e fé também em si, pois só assim poderá ter fé nos homens. Eu sei que estou a pedir muito, mas veja o que pode fazer, caro professor."

Abraham Lincoln, 1830

Carta de Abraham Lincoln ao professor do seu filho, em 1830, divulgada por José Manuel Fernandes no seu *Facebook*, a 11/09/2010.

APRESENTAÇÃO

El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional de los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal. Un estudio comparad.

O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais dos filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal. Um estudo comparado.

José Manuel Mata Justo

Este estudo, resulta de um olhar atento sobre uma nova realidade que entrou em Portugal, fazendo emergir no imediato as nossa lacunas naquilo que é a exigência, rigor, trabalho e respeito pelo professor e a escola.

Sob a designação genérica de “Imigrantes”, chegaram a Portugal, nos últimos anos, milhares de cidadãos oriundos, na sua maioria, dos países que integravam a antiga União Soviética e as ex-colónias portuguesas.

Numa primeira abordagem, desse conjunto heterogéneo ressaltaram sobretudo as diferenças entre os imigrantes de leste, portugueses, brasileiros e imigrantes das ex-colónias portuguesas designados por PALOP(s), que já estavam em Portugal. Com o passar do tempo, habituámo-nos a distinguir os traços, a forma de estar e as características culturais que cada grupo transporta, para a sala de aula, para a escola e sobretudo, para um país tão pequeno como o nosso. Ainda assim, é verdadeiramente interessante como nós, os portugueses, já conseguimos distinguir os sinais distintivos dos russos, dos ucranianos, dos romenos, dos moldavos, entre as várias nacionalidades que passaram a fazer parte do nosso quotidiano.

Esta investigação que está sempre a evoluir, é mais um passo para esse conhecimento. Tenta dar-nos um rosto, um passado, histórias de vida de

alguns dos muitos “imigrantes de Leste e de África”, dá-nos também o registo dessa diversidade.

Através da escrita sucinta, vamos tentar ser vibrantes, para dar a conhecer os vários protagonistas desta nossa história em que vivemos e que continuamos a viver à medida que a nossa investigação avança em ritmos que nem sempre são os mais desejados.

Enquanto professor e responsável pela integração destes alunos em contexto de sala de aula, tenho dito sempre com afincio, em conferências e nas aulas com outros alunos de outros países e do meu país, a importância de termos sempre presente que por detrás dos números da imigração estão pessoas, com sonhos de um mundo melhor, pessoas com mágoas, pessoas que transportam o peso das decisões difíceis que tomaram ao longo da vida, pessoas que não desistem de lutar pelo seu direito mais simples “ o direito a serem felizes”, e darem um mundo melhor aos seus filhos.

Portugal, é sem dúvida hoje, uma sociedade multicultural e tolerante. É importante ter presente a realidade humana e única que cada pessoa representa. Aprendi ao longo da minha carreira de professor, a tolerância não se decreta por lei, aprende-se a ser tolerante, praticando-a.

Palavras-chave: Imigrantes de Leste, Imigrantes de África, Escola, Multicultural e Pluricultural.

PRESENTACIÓN DE TESIS

El éxito escolar en las Enseñanzas Secundaria y Profesional de los hijos de los inmigrantes en Faro y Setúbal. Un estudio comparado.

O êxito escolar nas Escolas Secundárias e Profissionais dos filhos dos imigrantes em Faro e Setúbal. Um estudo comparado.

José Manuel Mata Justo

El presente estudio resulta de una estrecha vigilancia sobre una nueva realidad que entró en Portugal, dando lugar a los espacios inmediatos en lo que es nuestra exigencia, el rigor, el trabajo duro y el respeto por el maestro y la escuela.

En el marco del término genérico de "inmigrantes", que llegaron a Portugal en los últimos años, millares de ciudadanos procedentes en su mayoría de los países que formaban la antigua Unión Soviética y las antiguas colonias portuguesas.

La primera vista, ese grupo heterogéneo destacó principalmente las diferencias entre inmigrantes este, portugués, brasileño y los inmigrantes de las antiguas colonias llamadas PALOP (s), que ya estaban en Portugal.

Con el tiempo, nos acostumbramos a distinguir las características, la forma de ser y las características culturales que cada grupo realiza, para la clase, para la escuela y sobre todo para un país tan pequeño como el nuestro.

Aún así, es muy interesante ya que, las características, ya podemos distinguir los signos distintos de los rusos, los ucranianos, los rumanos, los moldavos,

entre las diversas nacionalidades que han quedado parte de nuestra vida cotidiana.

Esta investigación siempre está evolucionando, es un paso más hacia ese conocimiento. Intenta darnos una cara, unos últimos historias de vida de algunos de los muchos "inmigrantes de leste" y "África", también nos da el registro de esa diversidad.

Por escritura sucinta, vamos a tratar de ser vibrante, para dar a conocer las características protagonistas de esta nuestra historia en el que vivimos y seguimos viviendo como nuestra investigación avanza en los ritmos que no son siempre las más deseable.

Como profesor y responsable de la integración de los estudiantes en el contexto del clase, siempre he dicho duro, en las conferencias y en las clases con otros estudiantes de otros países y mi país, la importancia de tener en cuenta que detrás de las cifras de inmigración hay personas, con sueños de una estrecha vigilancia sobre, las personas con las quejas, las personas que llevan el peso de las decisiones difíciles que han hecho durante toda su vida, las personas que no renuncian a la lucha por sus derechos más simples "el derecho a ser feliz", y dan una estrecha vigilancia sobre a sus hijos.

Portugal, sin duda es hoy una sociedad multicultural y tolerante. Es importante tener en cuenta la única realidad humana y que cada persona representa. Aprendí el largo de mi carrera docente, la tolerancia no se decreta por ley, aprendemos a ser tolerantes, practicarla.

Palabras clave: inmigrantes del Este, los inmigrantes africanos, escuela, multicultural y multi-culturales.

PRESENTATION

The academic achievement in secondary and professional schools of children of immigrants in Faro and Setúbal. A comparative study.

José Manuel Mata Justo

This study is a result of a close look on a new reality that came into Portugal, making immediately emerge gaps in what is our requirement, accuracy, work and respect for the teacher and the school.

Under the generic term of "Eastern Immigrants" thousands of citizens arrived in Portugal in recent years, coming mostly from countries that comprised the former Soviet Union and former Portuguese colonies.

At a first glance, in this heterogeneous group are mainly highlighted the differences between immigrants from east, Portuguese, Brazilian and immigrants from the former Portuguese colonies, called PALOPs, already living in Portugal. Over time, we got used to distinguish the features, the way of being and the cultural characteristics of each group brings to our classroom, to school and especially to such a small country like ours. Still, it is really interesting how we, Portuguese, can now distinguish the distinctive signs of Russians, Ukrainians, Romanians, Moldovan, among the various nationalities that have become part of our everyday lives.

This research is always evolving, and it is another step towards that knowledge. It tries to give us a face, a past, life stories of some of the many "immigrants from Eastern Europe and Africa," and it also gives us the registration of that diversity.

Through my brief writing, we will try to be vibrant, to get to know the various protagonists of this story in which we live and continue to live, as our research progresses in rhythms that are not always the most desirable.

As a teacher and responsible for the integration of these students in the context of the classroom, I have always strongly said, at conferences and in classes with other students from other countries and my country, the importance of having in mind that behind the numbers of immigration, there are people with dreams of a better world, people with grievances, people carrying the burden of the difficult decisions they made throughout life, people who do not give up the fight for their simplest right, "the right to be happy," and give their children a better world.

Today Portugal is undoubtedly a multicultural and tolerant society. It is important to remember the unique human reality that each person represents. I have learned throughout my teaching career that tolerance cannot be decreed by law, it is learned by being tolerant and by practicing it.

Keywords: East Immigrants, African Immigrants, School, Multicultural and Pluricultural.

Lista de Ilustrações

- **Figura 1 - Modelos de regulação sociopolítica da diversidade cultural 116**
- **Figura 2 - Radicalização dos modelos de regulação sociopolítica da diversidade cultural..... 119**
- **Figura 3 - A construção de um multiculturalismo universalista (adap. J. Rex, 1988) 121**
- **Figura 4 - A construção de um universalismo cultural na escola 132**
- **Figura 5 - Emigrantes nascidos em Portugal residentes em países da União Europeia e da EFTA, 2011. 294**
- **Figura 6 - Factores que poderão influenciar o êxito escolar dos alunos 520**

Lista de Gráficos

• Gráfico 1 - Distribuição da população por nível etário e género	590
• Gráfico 2 - Habilitações literárias do Pai	592
• Gráfico 3 - Habilitações literárias da Mãe.....	592
• Gráfico 4 - Língua falada em casa.....	594
• Gráfico 5 - Língua falada com os amigos.....	595
• Gráfico 6 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”	596
• Gráfico 7 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”	597
• Gráfico 8 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”	598
• Gráfico 9 - Habilitações de ingresso no curso que frequenta	601
• Gráfico 10 - Análise comparativa entre concelhos por sexo, (alunos lusó-africanos).....	612
• Gráfico 11 - Distribuição dos alunos por concelho, sexo e idades.....	613
• Gráfico 12 - Distribuição da amostra dos alunos do leste por género	670
• Gráfico 13 - Distribuição da amostra dos alunos do leste por género e idades.....	671
• Gráfico 14 - Distribuição dos alunos brasileiros por género	674
• Gráfico 15 - Distribuição dos alunos Brasileiros por género e idades.	675
• Gráfico 16 - Frequência de alunos matriculados em Faro e Setúbal	763
• Gráfico 17 - Nível Etário dos alunos matriculados nas escolas profissionais.....	764
• Gráfico 18 - Número de indivíduos quanto ao género	765
• Gráfico 19 - Naturalidade dos alunos inqueridos.....	766
• Gráfico 20 - Naturalidade do Pai	767
• Gráfico 21 - Naturalidade da Mãe	768
• Gráfico 22 - Língua falada em casa.....	770
• Gráfico 23 - Língua falada com amigos.....	771
• Gráfico 24 - Domínio do Português falado.....	773
• Gráfico 25 - Domínio do português escrito	774
• Gráfico 26 - Distribuição do número de alunos diplomados, por instituição, no período de 2008 a 2010.....	793

- **Gráfico 27 - Comparação da distribuição dos alunos certificados, por instituição 797**
- **Gráfico 28 - Distribuição dos alunos luso-africanos certificados, por instituição 798**

Lista de Tabelas

• Quadro 1 - Correntes migratórias para Portugal, por país de origem (1991 e 2011)	168
• Quadro 2 - Condições perante o trabalho em quatro momentos das trajectórias sociais de cabo-verdianos (%).	221
• Quadro 3 - Categorias profissionais em quatro momentos das trajectórias sociais de cabo-verdianos (%).	222
• Quadro 4 - Distribuição geográfica do total da população brasileira em Portugal, em 1991 e 2001, por sexo/género (Nuts III)	238
• Quadro 5 - Distribuição dos Brasileiros pela cidades do estudo	238
• Quadro 6 - Qualificação académica da população brasileira com idade superior ou igual a 15 anos, em 1991, por sexo/género	239
• Quadro 7 - Qualificação académica da população brasileira com idade superior ou igual a 15 anos, em 2001, por sexo	240
• Quadro 8 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 1991, por sexo	241
• Quadro 9 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 2001, por sexo	241
• Quadro 10 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 2001 e 2011, por sexo	242
• Quadro 11 - Profissão da população brasileira activa em 1991, por sexo	244
• Quadro 12 - Profissão da população brasileira activa em 2001, por sexo/género ...	245
• Quadro 13 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, em 1991, por sexo	247
• Quadro 14 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, em 2001, por sexo/género	248
• Quadro 15 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, por qualificação académica, em 1991 (%).....	251
• Quadro 16 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, por qualificação académica, em 2001 (%).....	253
• Quadro 17 - Sector da actividade da população brasileira activa, por sexo, em 1991	256
• Quadro 18 - Sector da actividade da população brasileira activa, por sexo, em 2001	256

• Quadro 19 - Taxa Bruta de Natalidade. (taxa %)	289
• Quadro 20 - Média de idades da população do estudo.	290
• Quadro 21 - Estrutura etária da população portuguesa e da União Europeia (1960 – 2000)	292
• Quadro 22 - Estrutura etária da população activa portuguesa	292
• Quadro 23 - Emigrantes nascidos em Portugal residentes em países da União Europeia	296
• Quadro 24 - População residente, estimativas a 1 de Janeiro: total, nacionais e estrangeiros	298
• Quadro 25 - Correntes migratórias para Portugal, por país de origem (1991 e 2001)	300
• Quadro 26 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal	300
• Quadro 27 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal	301
• Quadro 28 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal	301
• Quadro 29 - Repartição geográfica da população activa e correspondente incidência dos imigrantes, por NUTS II, em % (2001).	303
• Quadro 30 - Imigração em Portugal, em termos de população empregada, por sector de actividade (2001)	305
• Quadro 31 - Repartição percentual da população total empregada em Portugal, por grupos de profissão e por NUTS II (2001).	305
• Quadro 32 Repartição percentual da população em Portugal, por grupos de profissão e NUTS II (2001)	306
• Quadro 33 - Remessas de Imigrantes, por país de destino (2000-2011)	311
• Quadro 34 - Nível de Instrução da população residente	343
• Quadro 35 - Principais características dos tipos de entrevistas atendendo ao seu grau de estruturação	463
• Quadro 36 - Critérios de qualidade da investigação sobre a prática	510
• Quadro 37 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Apoio/Suporte sentido pelos alunos”	527
• Quadro 38 - Resultado da análise factorial aos itens da escala “Apoio/Suporte sentido pelos alunos”	528

• Quadro 39 - Resultados da Análise Factorial	530
• Quadro 40 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Atribuição do êxito escolar no ensino obrigatório”	531
• Quadro 41 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Avaliação do contexto educativo”	533
• Quadro 42 - Resultados da análise factorial da escala “Avaliação do contexto educativo”	534
• Quadro 43 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Auto-estima”	535
• Quadro 44 - Resultados da análise factorial da escala “Auto-estima”	535
• Quadro 45 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário”	537
• Quadro 46 - Resultados da análise factorial da escala “Motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário”	537
• Quadro 47 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Expectativas em relação ao futuro”	538
• Quadro 48 - Resultados da análise factorial da escala “Expectativas em relação ao futuro”	539
• Quadro 49 - Distribuição por tipo de estabelecimento e distribuição geográfica, do n.º de estabelecimentos e de alunos, em 2005	547
• Quadro 50 - Distribuição geográfica e por tipo de instituição dos alunos que compõem a amostra do estudo – distribuição pelos estratos da população seleccionada para a amostra.....	548
• Quadro 51 - Total de matriculados (início do ano), nos concelhos de Faro e de Setúbal, para os luso luso-africanos, Europa de leste, Brasil e outros.....	549
• Quadro 52 - Distribuição do nível etário dos alunos estudados	549
• Quadro 53 - Distribuição dos alunos quanto ao Género	550
• Quadro 54 - População estrangeira residente segundo SEF, 2014.....	555
• Quadro 55 - Distribuição por sexo da população do estudo por concelho.....	555
• Quadro 56 - Idade média dos alunos	555
• Quadro 57 - Idade do Pai / Padastro	556
• Quadro 58 - Idade média da população estrangeira, por nacionalidade, 2011	556
• Quadro 59 - População entre 15 e 64 anos de nacionalidade estrangeira e portuguesa, por nível de escolaridade completo, 2011(%)	558

• Quadro 60 - População estrangeira e nível de escolaridade mais elevado completo, censos 2011.....	558
• Quadro 61 - Estrangeiros por nacionalidade o nível de escolaridade mais elevado completo, Censos 2011 %	560
• Quadro 62 - Naturalidade do Pai/Padrasto	561
• Quadro 63 - Nturalidade da Mãe/Madrasta	562
• Quadro 64 - Número de alunos matriculados por concelho	563
• Quadro 65 - Origem do aluno por concelho.....	563
• Quadro 66 - Profissão do Pai / Padastro e Mãe/Madrasta	564
• Quadro 67 - Língua falada em casa	566
• Quadro 68 - Língua falada com os amigos	566
• Quadro 69 - Opções vocacionis dos alunos	568
• Quadro 70 - As percepções dos alunos face aos patrões.....	569
• Quadro 71 - Actividades desportivas	570
• Quadro 72 - Fases do processo de codificação e categorização dos dados qualitativos	573
• Quadro 73 - Sistema de categorias.....	574
• Quadro 74 - Conclusões do ensino secundário, segundo modalidades de ensino, por ano lectivo e NUT II	578
• Quadro 75 - Conclusões do ensino tecnológico, segundo o grupo cultural, por ano lectivo e NUT II.....	578
• Quadro 76 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por instituição e por nível de certificação.....	580
• Quadro 77 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por ano de conclusão, nos dois concelhos	581
• Quadro 78 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por ano de conclusão, por escola e por curso	581
• Quadro 79 - Distribuição dos sujeitos por concelho, instituição e nível de certificação	584
• Quadro 80 - Distribuição dos sujeitos por curso e ano de conclusão.....	584
• Quadro 81 - Distribuição dos sujeitos da amostra por nível etário.....	589
• Quadro 82 - Distribuição dos sujeitos da amostra por sexo.....	589

• Quadro 83 - Naturalidade dos sujeitos da amostra e respectivos pais/padrastos e mães/madrastas	591
• Quadro 84 - Distribuição dos sujeitos da amostra por situação profissional dos pais/padrasto e mães/madrastas	593
• Quadro 85 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)	596
• Quadro 86 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)	596
• Quadro 87 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %).....	597
• Quadro 88 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)	598
• Quadro 89 - Actividades preferidas pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”	599
• Quadro 90 - Distribuição dos sujeitos da amostra por frequências e percentagens em reprovações (excluindo valores omissos)	600
• Quadro 91 - Estatísticas descritivas dos factores de “apoio/Suporte sentido pelos alunos”	601
• Quadro 92 - Estatísticas descritivas dos factores de atribuição do êxito escolar no ensino obrigatório	602
• Quadro 93 - Estatísticas descritivas dos factores de “Auto-estima”	603
• Quadro 94 - Estatísticas descritivas das motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário.....	604
• Quadro 95 - Distribuição dos sujeitos da amostra pelas suas expectativas aquando do término do curso (% válida)	605
• Quadro 96 - Frequências das opções para o futuro dos alunos “lusó-africanos” ...	605
• Quadro 97 - Distribuição dos sujeitos da amostra por comparação entre variáveis da questão n.º 19,1.ª opção, e as reprovações da questão n.º 10, linha 2	606
• Quadro 98 - Distribuição dos sujeitos da amostra por expectativas sobre o futuro após terminar o curso (em 1.ª Opção) e as habilitações literárias do pai/padrasto	607
• Quadro 99 - Dimensões explicativas do êxito escolar dos alunos da amostra “lusó-africana”	609
• Quadro 100 - Distribuição dos sujeitos da amostra por profissão preferida	610

• Quadro 101 - Distribuição dos sujeitos da amostra, relacionando as qualidades que os empregadores esperam dos seus funcionários	611
• Quadro 102 - Número de alunos luso-africanos por género e concelho	613
• Quadro 103 - Número de alunos matriculados por concelho.	613
• Quadro 104 - Naturalidade do Pai/Padrasto por concelho	614
• Quadro 105 - Naturalidade da Mãe/Madrasta por freguesia de escola	615
• Quadro 106 - Habilitações académicas do Pai/Padrasto	616
• Quadro 107 - Habilitações académicas da Mãe/Madrasta	617
• Quadro 108 - Situação profissional do Pai/Padrasto	617
• Quadro 109 - Situação profissional da Mãe/Madrasta	618
• Quadro 110 - Empregadores estrangeiros e população estrangeira para o total de empregadores e população empregada em Portugal, entre 1981 e 2011.....	619
• Quadro 111 - Língua falada em casa com a família	620
• Quadro 112 - Língua falada com os amigos	621
• Quadro 113 - Nível médio de idade dos Pais/Padrasto e Mãe/Madrasta.....	622
• Quadro 114 - Concelho = Faro.....	623
• Quadro 115 - Concelho = Setúbal	623
• Quadro 116 - Actividades desportivas vs lúdicas	624
• Quadro 117 - Análise de opções de futuro dos alunos	626
• Quadro 118 - Percepções dos alunos sobre os padrões	629
• Quadro 119 - Quadro Resumo da demografia portuguesa	631
• Quadro 120 - População Estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades - Portugal.....	633
• Quadro 121 - Alunos matriculados no ensino secundário: total e por modalidade de ensino - portugal	639
• Quadro 122 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusa” por nível etário	641
• Quadro 123 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusa” por sexo.....	641
• Quadro 124 - Habilitações literárias dos progenitores dos sujeitos da amostra “lusa”	641
• Quadro 125 - População activa: Total e por nível de escolaridade completo	642
• Quadro 126 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusa” por situação profissional dos pais/padrasto e mães/madrastas	643

• Quadro 127 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa”	643
• Quadro 128 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusa”	644
• Quadro 129 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusa”	644
• Quadro 130 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa”	644
• Quadro 131 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)	645
• Quadro 132 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)	645
• Quadro 133 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)	646
• Quadro 134 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)	646
• Quadro 135 - Actividades preferidas pelos sujeitos da amostra “lusa”	647
• Quadro 136 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)	648
• Quadro 137 - Música preferida pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %).....	648
• Quadro 138 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)	649
• Quadro 139 - Locais frequentados pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %).....	649
• Quadro 140 - Actividades preferidas pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)	650
• Quadro 141 - Comparação das preferências pela Internet dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”	650
• Quadro 142 - Comparação das preferências pelo Cinema dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”	651
• Quadro 143 - Comparação das preferências musicais dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”	651
• Quadro 144 - Comparação das habilitações literárias do pai entre a amostra “lusa” e a amostra “lusó-africana”	652
• Quadro 145 - Comparação das habilitações literárias da mãe entre a amostra “lusa” e a amostra “lusó-africana”	653

• Quadro 146 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias do pai (amostra “lusa”)	654
• Quadro 147 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias da mãe (amostra “lusa”)	655
• Quadro 148 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias do pai (amostra “lusó-africana”).....	656
• Quadro 149 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias da mãe (amostra “lusó-africana”).....	657
• Quadro 150 - Comparação dos hábitos culturais dos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana”	658
• Quadro 151 - Comparação da profissão preferida pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana”	659
• Quadro 152 - Distribuição dos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” em relação às qualidades que pensam que os empregadores esperam dos seus funcionários.	660
• Quadro 153 - Variação registada nas 10 principais nacionalidades residentes em Portugal, entre 2001 e 2011.	667
• Quadro 154 - Estrangeiros por nacionalidade e nível de escolaridade mais elevada completo. Censos 2011 (%).....	668
• Quadro 155 - Transição ou conclusão dos alunos no ensino básico e secundário, segundo a nacionalidade e nível de ensino, em Portugal Continental, nos anos lectivos 2007/2008 e 2012/2013 em percentagem (%).	669
• Quadro 156 - População estrangeira, por género e grandes grupos etários, 2009.	675
• Quadro 157 - Distribuição das idades dos alunos brasileiros no ensino secundário	677
• Quadro 158 - Distribuição dos alunos em função do género	678
• Quadro 159 - Distribuição dos alunos pelo seu país de origem.....	678
• Quadro 160 - Naturalidade do Pai/Padrasto.....	679
• Quadro 161 - Naturalidade da Mãe/Madrasta	679
• Quadro 162 - Escolaridade dos Pais.....	680
• Quadro 163 - Situação dos pais perante a profissão.....	680
• Quadro 164 - Língua falada em casa e com os amigos.....	682
• Quadro 165 - Domínio do Português escrito	682

• Quadro 166 - Imagens dos alunos face à família	684
• Quadro 167 - Situação dos alunos perante o desporto e cultura	684
• Quadro 168 - Opções de futuro ao terminar o ensino secundário. Alunos brasileiros e leste europeu.	686
• Quadro 169 - As percepções dos alunos face às entidades empregadoras.....	688
• Quadro 170 - Idade dos alunos no ensino secundário	690
• Quadro 171 - Distribuição dos alunos em função do género.	691
• Quadro 172 - Distribuição dos alunos pelo seu país de origem.....	691
• Quadro 173 - Distribuição dos pais, pelo seu país de origem	692
• Quadro 174 - Escolaridade dos pais	692
• Quadro 175 - Situação dos pais perante a profissão.....	693
• Quadro 176 - Línguas faladas em casa e com os amigos	694
• Quadro 177 - Domínio do português escrito.....	695
• Quadro 178 - Imagens dos alunos face à família.	695
• Quadro 179 - Situação dos alunos perante o desporto e cultura	697
• Quadro 180 Número de alunos no ensino profissional em Faro e Setúbal.....	762
• Quadro 181 Nível de idades dos alunos das escolas profissionais em Faro e Setúbal	763
• Quadro 182 Número de indivíduos quanto ao género.....	764
• Quadro 183 Naturalidade do alunos	766
• Quadro 184 Naturalidade do Pai	767
• Quadro 185 Naturalidade da Mãe	768
• Quadro 186 Língua falada em casa.....	769
• Quadro 187 Língua falado os amigos	770
• Quadro 188 Domínio do Português falado	772
• Quadro 189 Domínio do Português escrito.....	773
• Quadro 190 Prioridades dos alunos	775
• Quadro 191 Os empregadores segundo a percepção dos alunos	776
• Quadro 192 Cruzamento entre a 1.ª opção e as expectativas sobre o futuro após terminar o curso.	777

• Quadro 193 Cruzamento entre a 1. ^a opção e as expectativas sobre o futuro	778
• Quadro 194 Cruzamento entre a 1. ^a opção e a influência dos amigos	780
• Quadro 195 Cruzamento entre a 1. ^a opção e o início de um curso	782
• Quadro 196 Percentagem da população do grupo etário 20 – 24 anos que completou pelo menos o ensino secundário (12. ^o ano) entre 2001 e 2011, na UE 27 e em outros países europeus	786
• Quadro 197 População entre 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário e não está inscrita no sistema de educação e formação segundo o sexo, em Portugal e na UE - 27, em 2012(%).....	788
• Quadro 198 População entre 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário e que não está inscrito no sistema de educação e formação segundo o sexo, Portugal, em 2012 (%).	789
• Quadro 199 Evolução das taxas de frequência do ensino secundário, segundo a modalidade de ensino.	789
• Quadro 200 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos.	794
• Quadro 201 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos	795
• Quadro 202 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos	795
• Quadro 203 - Número de Diplomados, por ano de conclusão dos cursos.....	796
• Quadro 204 - Taxa de empregabilidade por instituição.....	796
• Quadro 205 - Distribuição dos alunos “lusó-africanos” empregados, por curso	798
• Quadro 206 - Perfil dos entrevistados	801
• Quadro 207 Trajectória escolar	803
• Quadro 208 - Quadro sinopse das trajectórias escolares dos entrevistados	804
• Quadro 209 - Entrevista 1: Trajectória profissional	814
• Quadro 210 - Entrevista 2: Trajectória profissional	814
• Quadro 211 - Entrevista 3: Trajectória profissional	814
• Quadro 212 - Entrevista 4: Trajectória profissional	814
• Quadro 213 - Entrevista 5: Trajectória profissional	815
• Quadro 214 - Entrevista 6: Trajectória profissional	815
• Quadro 215 - Entrevista 7: Trajectória profissional	815
• Quadro 216 - Entrevista 8: Trajectória profissional	815

- **Quadro 217 - Entrevista 9: Trajetória profissional de si próprio como profissional..... 816**

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

APA	-	Agência portuguesa do ambiente
FBM	-	Finibus Bonorum et Malorum
AAAUL	-	Associação de Antigos Alunos da Universidade Lusíada
ACRL	-	Association of College and Research Libraries
ALA	-	American Library Association
APA	-	American Psychological Association
CMS	-	Course Management System
CSS	-	Cascading Style Sheets
ECLAS	-	European Commission Library Catalogue
ECTS	-	European Credit Transfer and Accumulation System
ERIC	-	Education Resources Information Center
OCDE	-	Organisation de Coopération et de Développement Économiques Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
LCSH	-	Library of Congress Subject Headings
PALOP	-	Povos Africanos de Língua Oficial Portuguesa
ACIDI	-	Alto Comissariado para a imigração e Diálogo Intercultural
SEF	-	Serviços de Estrangeiros e Fronteiras
GEPE	-	Departamento Estatismo e Planeamento da Educação
ME	-	Ministério da Educação
MEC	-	Ministério de Educação e Ciência
PISA	-	Programme for International Student Assessment Programa Internacional de Avaliação de Alunos
INE	-	Instituto Nacional de Estatística
DGEEC	-	Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGEEP	-	Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento
ALV	-	Aprendizagem ao Longo da Vida
IEFP	-	Instituto do Emprego e Formação Profissional
LOGSE	-	Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo
ACIDI	-	Alto Comissário para a Imigração e Dialogo Intercultural
AML	-	Área Metropolitana de Lisboa
GM	-	Grande Lisboa
PS	-	Península de Setúbal

CGTP-IN	-	Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical Nacional
CNAI	-	Centro Nacional de Apoio ao Imigrante
TIC	-	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCO	-	Trabalhadores por Conta de Outrem
TPP		Trabalhadores por conta Própria

Índice

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	9
APRESENTAÇÃO	9
1.1 JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.	12
1.2 A RAZÃO DA INVESTIGAÇÃO: PORTUGAL INTERCULTURAL, SEGUNDO MANUEL PATRÍCIO.	13
1.3 IDENTIDADE CULTURAL: REFLEXÕES PRÉVIAS.	23
1.3.1 Raça e etnicidade.	26
1.3.2 Europa das regiões vs Europa das nações.	28
1.3.3 Olhares da globalização.	31
1.3.4 Identidade cultural europeia.	33
1.3.5 Lusofonia vs lusotopia.	35
1.3.6 Patriotismo.	39
1.3.7 Identidade portuguesa.	42
1.3.8 Ruralidade e identidade portuguesa.	43
1.3.9 O global: A culturalidade e a interculturalidade.	44
1.3.9.1 Notas finais.	51
1.3.10 Portugal, hoje: Um caso de desgaste cultural.	51
1.3.11 Escola, construção de uma igualdade social.	57
1.3.12 A excelência em educação no tecido cultural próprio.	58
1.3.13 Excelência, igualdade e a equidade.	60
1.3.14 Excelência escolar e excelência educativa.	64
1.3.15 Os bons recursos vs resultados.	65
1.3.16 O debate actual.	67
1.3.17 O debate em Portugal.	69
1.3.18 Eficácia da aprendizagem.	72
1.3.19 O primado dos resultados.	76
1.3.20 A Gestão na multiplicidade em contexto(s) identitário(s).	78
1.3.21 Antropologia e educação.	80
1.3.22 Importância da educação e da escola.	82
1.3.23 Uma educação para os valores.	84
1.3.24 A cidadania e os valores.	88
1.3.25 Filhos de imigrantes na escola: números conhecidos.	97
1.3.26 Conhecimento das famílias imigrantes.	101
1.3.27 Conceito de culturalidade.	101
1.3.28 Por uma escola de paradigma cultural.	103
1.3.29 A formação da identidade nacional.	104
1.3.30 Ente quem somos.	105
1.3.31 A língua portuguesa.	107
1.4 UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL E A ESCOLA PORTUGUESA.	109
1.4.1 Será possível uma ética global para a educação?	109
1.4.2 Fluxo de pessoas, cidades integrais e a Europa.	112
1.4.5 A origem da investigação.	134
1.5 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO.	140
CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO	151
2.1 CONCEPÇÃO	151
2.1.1 A imigração em Portugal, um olhar da lei.	151
2.1.2 Imigração; a obtenção de nacionalidade em Portugal e na União Europeia.	170
2.1.3 A bibliografia nacional.	189
2.2 A POLÍTICA COMUNITÁRIA DA NACIONALIDADE.	193

2.2.1 A noção de cidadania europeia.	199
2.2.2 A quem se destina a lei da imigração.	208
2.2.3 Modificar as regras sobre rejeição da entrada.	209
2.2.4 Admissão e residência a estrangeiros.	209
2.2.5 Residência de imigrantes em Portugal.	211
2.2.6 Agrupamento das famílias migrantes.	213
2.3 ESTATUTO DO IMIGRANTE DE LONGA DURAÇÃO.	214
2.3.1 O consentimento de residência.	214
2.3.2 Autorização excepcional de residência.	215
2.3.3 Afastamento/expulsão de estrangeiros.	215
2.3.4 Luta contra a imigração ilegal.	217
2.4 INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES DAS EX-COLÓNIAS PORTUGUESAS.	219
2.5 INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES DOS PAÍSES DE LESTE.	225
2.6 INTEGRAÇÃO DOS BRASILEIROS EM PORTUGAL.	229
2.6.1 Imigração e mercado de trabalho em Portugal.	230
2.6.1.1 Particularidades da imigração brasileira.	234
2.6.1.2 Oportunidades e insatisfação da inclusão laboral.	255
2.6.1.3 A imigração brasileira com destino Portugal.	265
2.6.1.4 Trilhos e tendências da dinâmica migratória.	266
2.6.1.5 Os locais de destino, brasileiros em Portugal.	271
2.6.1.6 Apontar para a origem: impactos e ligações.	273
2.6.1.7 Representações, identidades, ilusões lusófonas.	275
2.7 QUESTÕES A INVESTIGAR E A ESTUDAR.	281
2.7.1 Êxito escolar dos descendentes dos países do estudo.	283
2.8 ADVERTÊNCIA MACROECONÓMICA.	286
2.8.1 O ângulo populacional.	288
2.8.2 A necessidade de mão-de-obra.	290
2.9 A IMIGRAÇÃO NA UNIÃO EUROPEIA.	297
2.10 A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA.	300
2.10.1 As consequências socioeconómicas da imigração.	303
2.10.2 As remessas dos imigrantes.	309
2.10.3 Imigração e o aumento da economia nacional.	313
2.11 COMENTÁRIOS FINAIS.	318
2.11.1 Síntese das contradições originais das migrações.	319
CAPÍTULO III SUCESSO ESCOLAR	322
3.1 A VISÃO DO SUCESSO ESCOLAR SEGUNDO DIFERENTES PERSPECTIVAS	322
3.2 ESCOLHAS ESCOLARES E PROJECTOS SOCIOPROFISSIONAIS.	332
3.3 O PLANEAMENTO EM EDUCAÇÃO COMO VISÃO DE SUCESSO.	335
3.3.1 Contributos de investigações para a educação.	347
CAPÍTULO IV OBJECTO E MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO	364
4.1 SITUAÇÃO DA QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO.	365
4.1.1 Investigações recentes da temática do estudo.	365
4.2 SEGUNDA GERAÇÃO DE IMIGRANTES.	367
4.2.1 O ensino português nos filhos dos imigrantes.	374
4.2.2 Integração profissional vs mercado de trabalho.	394
4.3 PERTINÊNCIA DO ESTUDO.	423
4.3.1 Objectivos e hipóteses da investigação.	425
4.4 OBJECTIVOS GERAIS E OBJECTIVOS ESPECÍFICOS.	427
4.4.1 Objectivos gerais.	428
4.4.2 Objectivos específicos.	429
4.5 FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.	431
4.5.1 Hipóteses quanto aos factores de êxito escolar no ensino básico.	431
4.5.2 Hipóteses quanto às motivações para a frequência do ensino secundário.	432

4.5.3 Hipóteses relativamente às expectativas futuras.	432
4.6 JUSTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS.	433
4.6.1 Metodologia e as fases da investigação.	434
4.7 MÉTODO COMPARATIVO.	440
4.7.1 Primeira fase: identificação do problema.	441
4.7.2 Segunda fase: formulação de hipóteses.	441
4.7.3 Terceira fase: planeamento da investigação.	442
4.7.4 Quarta fase: estudo descritivo e explicativo.	442
4.7.5 Quinta fase: O (re)pensar das hipóteses.	444
4.7.6 Sexta fase: justaposição dos dados.	444
4.7.7 Sétima fase: estudo comparado propriamente dito.	445
4.7.8 Natureza da investigação.	447
4.8 RECOLHA DE INFORMAÇÃO.	453
4.9 A INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL.	454
4.10 O QUESTIONÁRIO.	456
4.10.1 Elaboração do questionário.	458
4.11 A ENTREVISTA.	460
4.11.1 Tipos de entrevista.	461
4.11.2 A entrevista aberta.	463
4.12 A OBSERVAÇÃO.	464
4.13 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO.	467
4.14 UNIVERSO E AMOSTRAS.	469
4.14.1 Definição do universo e amostra.	469
4.14.2 Configuração do ensino secundário.	469
4.14.3 Segmentação do universo.	471
4.15 ESTUDO DE CASO.	472
4.16 SELECÇÃO DA AMOSTRA.	475
4.16.1 A amostra e a sua dimensão.	475
4.16.2 Método de recolha de dados.	477
4.16.3 Método de análise de dados.	485
4.17 A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR.	488
4.17.1 A investigação sobre as práticas na escola.	491
4.17.3 Críticas à investigação sobre a prática.	500
4.17.4 A postura da investigação.	501
4.17.5 A prática de investigação sobre a experiência.	503
4.17.5.1 Momentos da pesquisa.	504
4.17.6 Critérios de qualidade.	508
4.17.7 Notas finais.	512
CAPÍTULO V PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	517
5.1 FASE I – FASE QUANTITATIVA DO ESTUDO.	519
5.1.1 Instrumentos de recolha de dados.	519
5.1.1.1 Construção do questionário.	519
5.1.1.2 Juízo de experts, estudo-piloto e construção final do instrumento.	521
5.1.1.3 Tratamento estatístico dos questionários.	522
5.1.1.4 Validade e fidelidade.	522
5.2 CONCLUSÕES DOS ESTUDOS PSICOMÉTRICOS.	541
5.2.1 Procedimento.	542
5.2.1.1 Configuração.	542
5.2.1.2 Registo e validação dos dados.	542
5.3 UNIVERSO E AMOSTRA DA FASE QUANTITATIVA DO ESTUDO.	546
5.3.1 Dimensão da amostra e sua distribuição.	548
5.3.1.1. Estudo da amostra da fase quantitativa da investigação.	549
5.4 FASE II – FASE QUALITATIVA DO ESTUDO.	572
5.4.1 Entrevistas.	572

5.4.2 <i>Descontextualização dos dados: codificação</i>	573
5.4.2.1 <i>Recontextualização dos dados: categorização.</i>	573
5.4.2.2 <i>Procedimento.</i>	576
5.4.2.3 <i>Universo e amostra da fase qualitativa do estudo.</i>	577
5.4.2.4 <i>Dimensão da amostra e sua distribuição.</i>	579
CAPÍTULO VI ESTUDO QUANTITATIVO (1ª FASE: ALUNOS LUSO-AFRICANOS)	587
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO ÊXITO EDUCATIVO DOS ALUNOS LUSO-AFRICANOS QUE FREQUENTAM, NAS ZONAS DE LISBOA E VALE DO TEJO (SETÚBAL) E O ALGARVE (FARO) O ENSINO SECUNDÁRIO	587
6.1.1 <i>Caracterização sociológica dos alunos luso-africanos e suas famílias.</i>	587
6.2 CARACTERIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS.	600
6.2.1 <i>Percurso educativo.</i>	600
6.2.2 <i>Apoio aos alunos para os seus êxitos escolares.</i>	601
6.2.2.1 <i>Factores que influenciaram a conclusão da escolaridade obrigatória.</i>	602
6.2.2.2 <i>Avaliação do contexto educativo actual.</i>	602
6.2.2.3 <i>Caracterização psicológica dos alunos.</i>	603
6.3 ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL DOS ALUNOS LUSO-AFRICANOS QUE FREQUENTAM, AS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE SETÚBAL E FARO.	610
6.3.1 <i>Profissão desejada.</i>	610
6.3.1.1 <i>Dimensões que os alunos pensam que são valorizadas pelos empregadores no desempenho de uma profissão.</i>	611
CAPÍTULO VII ESTUDO COMPARATIVO DA AMOSTRA LUSO-AFRICANA” COM A AMOSTRA “LUSA”	638
7.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA “LUSA.”	638
7.2 COMPARAÇÕES ENTRE A AMOSTRA “LUSA” E A AMOSTRA “LUSO-AFRICANA.”	648
7.2.2 <i>Comparação das habilitações literárias dos pais das amostras “lusa” e “luso-africana.”</i>	652
7.2.3 <i>Comparação das opções para o futuro vs habilitações literárias dos progenitores.</i>	653
7.2.4 <i>Comparação das preferências ao nível da futura profissão.</i>	659
CAPÍTULO VIII ALUNOS BRASILEIROS E DA EUROPA DE LESTE.	664
8.3 ALUNOS BRASILEIROS.	672
8.4 ALUNOS BRASILEIROS VS ALUNOS DA EUROPA DE LESTE. SUAS OPÇÕES DE FUTURO.	685
8.5 ALUNOS DA EUROPA DE LESTE.	690
CAPÍTULO IX INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL	701
9.1 ESCOLAS PROFISSIONAIS: ÊXITO ESCOLAR E EMPREGABILIDADE.	701
9.1.1 <i>Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego.</i>	708
9.1.2 <i>Orientar para o trabalho ao longo da vida.</i>	712
9.1.3 <i>Formação ao longo da vida.</i>	714
9.2 PERFIS PROFISSIONAIS E COMPETÊNCIAS.	717
9.2.1 <i>Ensino profissionalizante.</i>	718
9.2.2 <i>Formação continua, competências para empregabilidade.</i>	721
9.2.3. Formação profissional e emprego.	724
9.2.3.1. Respostas formativas perante o desemprego.	725
9.3 EDUCAÇÃO E ECONOMIA.	730
9.3.2 <i>As novas exigências socioeconómicas.</i>	734
9.3.3 <i>As reivindicações do sistema educativo.</i>	737
9.3.3.3 <i>Os benefícios da educação continuada.</i>	745
9.3.3.4 <i>A sobrequalificação.</i>	750
9.3.3.5 <i>A rentabilidade social da formação profissional.</i>	752
9.3.3.6 <i>A evolução da formação profissional.</i>	755
9.4 ESTUDO QUANTITATIVO	762

9.4.1 <i>Ensino profissional e a relação com o trabalho.</i>	762
CAPÍTULO X ESTUDO QUALITATIVO	793
10.1 CARACTERIZAÇÃO.	793
10.2 HISTÓRIAS DE VIDA.	800
10.3 TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL.	811
10.3.1 <i>Experiências profissionais.</i>	811
10.3.1.1 <i>Satisfação com a actividade profissional.</i>	816
10.3.1.2 <i>Trajectória Pessoal.</i>	818
10.3.1.5 <i>Perspectivas futuras.</i>	820
10.3.1.6 <i>Factos marcantes.</i>	821
CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	830
11.1 APRESENTAÇÃO DAS CONCLUSÕES	830
11.2 CONCLUSÕES DA FASE DESCRITIVA DO ESTUDO.	831
11.2.1 RELATIVAMENTE AOS FACTORES DE ÊXITO NO ENSINO BÁSICO.	831
11.2.1.1 <i>Relativamente às motivações para a frequência do ensino secundário:</i>	833
11.2.1.2 <i>Relativamente às expectativas futuras.</i>	833
11.2.1.3 <i>Outras conclusões.</i>	834
11.3 COMPARAÇÃO ENTRE OS ALUNOS “LUSOS”, “LUSO-AFRICANOS”, BRASILEIROS E “EUROPA DE LESTE”.	835
11.4 CONCLUSÕES DA FASE QUALITATIVA.	842
11.4.7 <i>Conclusões gerais.</i>	846
11.5 RECOMENDAÇÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES.	849
BIBLIOGRAFIA, FONTES DOCUMENTAIS E WEB	851
APÊNDICE A	919
PLANIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	919
APÊNDICE B	923
QUESTIONÁRIO	923
PLANIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	934
APÊNDICE B	939
QUESTIONÁRIO	939
LISTA DE ANEXOS	948
Anexo A	949
Anexo B	951
Anexo C	953
Anexo D	955
Anexo E	957
Anexo F	960
Anexo G	961
Anexo H	1053



SUMARIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação.

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.
(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos)

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra
“Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa
de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.


**CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E
SUGESTÕES PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES.**

**Bibliografia, Fontes Documentais e Páginas
Web.**

Anexos

Glossário

INTRODUÇÃO



“O que mais me preocupa não é nem o grito dos violentos, dos corruptos, dos desonestos, dos sem-carácter, dos sem-ética.

O que mais me preocupa é o silêncio dos bons”.

Martin Luther King Jr.

1. Introdução

A crescente importância dos movimentos migratórios é uma das tendências dominantes da actualidade que têm levado os Governos a redefinir as suas políticas. Segundo Isabel Motta¹, mais de 200 milhões de pessoas vivem fora dos seus países de origem, assistindo-se a um acentuado crescimento de imigração irregular.

A imigração surge assim como uma oportunidade para assegurar, gente nova, indispensável nas sociedades desenvolvidas. Esta realidade revela-nos um mundo cada vez mais aberto e sem fronteiras, afirmando-se a livre circulação de pessoas e bens a um ritmo célere que determina a interligação de povos e culturas e que implica, por parte dos Governos, uma resposta adequada a este fenómeno que molda as nossas vidas de um modo diferente.

¹MOTTA, I. (2007). “Imigração: oportunidade ou ameaça?”, Fórum Gulbenkian Imigração. Lisboa.Pp 7-11.

É hoje consensual, entre os investigadores que se interessam pelas questões da educação, o importante papel que a escola representa na construção do projecto de vida de todas as crianças e jovens nas sociedades contemporâneas. Contudo esse papel é muitas vezes condicionado por factores circunstancias geradores de desvantagens entre a população escolar.

A diversidade cultural que na última década tem enriquecido a nossa sociedade portuguesa exige uma particular atenção na aprendizagem da diferença cultural e linguística nas nossas escolas. Fernando Saváter (2006, p.17)² tem uma curiosa expressão que passo a citar de memória; *“Nascemos duas vezes, uma primeira do útero materno, uma segunda do útero social.”*

Roberto Carneiro³, diz que este útero social é a escola, fonte primacial de socialização secundária, após a socialização primária que ocorre indiscutivelmente na família.

Portugal é provalmente o país europeu com melhores políticas de integração, segundo o presidente da Migration Policy Institute, lembrando no seminário na Gulbenkian no dia 20 do Junho de 2011, e que outras nações estão a olhar para Portugal, um exemplo a seguir.


Esta integração no meio social que é catapultada para a escola é ainda de maior importância no caso dos jovens descendentes de imigrantes que partem, na maioria das vezes, em condições de desvantagem relativamente aos seus colegas portugueses.

A escola que recebe os filhos destas famílias assustadas, mas ao mesmo tempo cheios de esperança, num país que não conhecem, língua que não

²SAVATER, F. (1997). O valor de Educar Lisboa. Edições Presença.

(A obra foi republicada pelas Edições Dom Quixote em 2006).

³ CARNEIRO, R. (2011). Notas do Coordenador” de Teresa Seabra, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues, Magda Nico. Trajectos e projectos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica. Observatório da Imigração. AICIDI. Lisboa. Presidência do Conselho de Ministros. Pp. 11-15.



dominam, de culturas diferentes, com vivências diferentes, daí que uma medida do grau de integração de minorias étnicas no seio de uma sociedade seja a da forma mais ou menos solidária como a escola recebe e ajuda estes alunos descendentes de imigrantes no seu êxito escolar e profissional, e os ajuda a construir os seus capitais sociais.

Aprendi enquanto professor, e nos lugares de estado por onde passei, quer nacionais quer internacionais, enquanto representante do Governo, que o fenómeno da imigração é sempre um fenómeno de dupla direcção – *a que chega a que acolhe e integra*.

A imigração, concretamente em Portugal e principalmente em Faro e Setúbal onde se desencadeia o nosso estudo, não é um problema, é uma realidade incontornável, na sua quantidade, (cerca de 5% da população residente e 10% da população activa) e qualidade, com imigrantes vindos da Oceânica, Ásia, África (sobretudo dos PALOP)⁴ América (sobretudo no Brasil) e Europa (com a recente imigração chamada “de Leste”), imigrantes espalhadas por todo o território e ocupando os mais variados locais no espaço social, a procura de uma vida melhor e o convívio da diversidade, é de uma riqueza incalculável.

Portugal contabilizava no sistema de ensino em 2008-09, cerca de 58.500 crianças e jovens de origem estrangeira, perfazendo aproximadamente 5 % da população matriculada nas escolas portuguesas. Mostra a estatística do Ministério da Educação que mais de metade do grupo de alunos estrangeiros, mais precisamente, 56,4% destes alunos concentra-se nos concelhos que constituem a Área dita Metropolitana de Lisboa, onde se encontram os distritos de Lisboa, Setúbal e Santarém, com 2. 821. 697 habitantes (2011)⁵, cerca de 20% da população portuguesa e 3 % do território nacional.

Constitui assim uma entidade de nível intermédio da Administração Pública Local, de natureza associativa, onde faz parte 18 municípios com a mesma prossecução de interesses comuns.

⁴Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

⁵ AREA METROPOLITANA DE LISBOA Recuperado de: [http:// www.aml.pt](http://www.aml.pt)


Na minha experiência profissional, tenho da imigração uma visão francamente positiva, em termos humanos, demográficos, financeiros, económicos, e porque não religiosos, a diversidade das religiões trazida pelos imigrantes foi sem dúvida uma outra abordagem sociológica em Portugal, muito rica.

A palavra Imigração – é bom lembrá-lo, não é uma palavra neutra nem fria, é uma realidade que encerra pessoas, muito concretas, com as suas vidas, alegrias, esperanças e desejos. Por outro lado, é uma realidade viva, em movimento contínuo que não se deixa fixar nem parar.

Na sala de aula a mistura de cores da pele, dos olhos, das expressões, torna - a um verdadeiro puzzle humano que nem sempre é percebido, mas que é fortemente colorido, de inumeráveis cores, línguas, sabores, tradições, culturas, religiões. Por isso mesmo, não pedem apenas uma resposta, mas respostas variadas e sucessivas, um puzzle que se vai construindo com esforço dos alunos, dos pais, dos professores, das escolas e da sociedade.

Com esta investigação não pretendemos abarcar os inumeráveis aspectos que incidem sobre o êxito escolar e profissional dos alunos oriundos das ex-colónias portuguesas, conhecidos pelos PALOP, os alunos do Brasil e os alunos da Europa de Leste. Mas estamos convencidos que, um adequado conhecimento dos factores socioeducativos destes alunos são factores poderosos para melhor compreensão dos seus êxitos escolares.

Deste nosso enfoque *do êxito escolar no ensino secundário e profissional dos filhos dos imigrantes dos Países de Língua Portuguesa e da Europa de Leste, nos concelhos de Faro e Setúbal*, nele se aborda o papel essencial que a escola representa enquanto território de integração social, nas cidades envolvidas. Utilizámos a metodologia comparada, onde se pretendeu alcançar um conhecimento real da situação, bem como os aspectos socioeducativos que dizem respeito às concepções e planeamento que se produzem à volta do êxito



escolar dos alunos do estudo, e ainda as suas motivações e empenhos pessoais para o mercado de trabalho.

Nas escolas do estudo, ilustram bem a encruzilhada da educação de imigrantes e seus descendentes a partir da análise das dinâmicas das escolas inseridas nos concelhos e freguesias de Faro e de Setúbal, aquelas que acolhem populações de origens diversas, a presença de alunos imigrantes e descendentes de imigrantes assume grande evidência e ao mesmo tempo, uma inclusão da multiplicidade sociocultural posicionando-se as escolas destes concelhos nas suas freguesias entre os principais desafios das comunidades educativas. A este desenvolvimento do número de estudantes estrangeiros associa-se, em Portugal, uma diversificação das origens dos seus alunos, convidando as escolas à reflexão sobre as políticas de integração definidas e à procura de estratégias facilitadoras da gestão da diversidade, em simultâneo com a construção de respostas que garantam o ensino e aprendizagem de todos e para todos.





SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação.

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.
(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos.)

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Apresentação

A imigração, nas suas distintas dimensões de direitos, deveres, e responsabilidades transformou-se actualmente num desafio importante e estimulante para o sistema educativo de países democráticos e pluralistas, tal como é o caso de Portugal.

Educar é uma tarefa de enorme exigência nos nossos dias e a instituição escolar reflecte as crises, antagonismos e os riscos que ameaçam as sociedades modernas, colocando em causa o sentido de solidariedade, de responsabilidade social e de comunidade, pois não podemos conceber a escola fora do contexto da sociedade em geral e, também, da especificidade das culturas dos espaços em que se situa. Como salienta Jorge Sampaio⁶ (...)”a cidadania é a responsabilidade

⁶ HENRIQUES, M. et al. (1999). Educação para a Cidadania. Lisboa: Plátano Editora.



perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age a acção que se pensa”.

É através da educação, entendida como um processo de socialização, que tomamos consciência que somos cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática que constitui um Estado-Nação, a uma Europa cujo projecto social, cultural, político e económico pressupõe a existência de uma cidadania europeia, e reconhecemo-nos como cidadãos do mundo preocupados e mobilizados para as questões ambientais, para os direitos humanos, para o direito à diferença, para a igualdade entre mulheres e homens, para o respeito pela diversidade cultural, para a tolerância activa e para o combate contra todas as formas de exclusão e de discriminação.

Deste modo, será urgente iniciar uma discussão sobre os filhos dos imigrantes residentes em Portugal e o modo como vivem, de maneira a prevenir alguns dos problemas que outros países actualmente enfrentam e que no nosso País começam também a aparecer. Este trabalho pretende, então, ser um contributo para um melhor conhecimento destes filhos na escola portuguesa.

Genericamente, debruça-se sobre a temática da inserção de imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, centrando-se mais concretamente nos processos de inserção de um grupo específico – os descendentes de imigrantes, na escola e no mercado de trabalho, vindos já diplomados da escola portuguesa.

Optou-se por centrar a investigação nos filhos de imigrantes oriundos dos PALOP (Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde), Brasil e Europa de Leste, nomeadamente, Rússia, Ucrânia Moldávia, Roménia e Bulgária, pois estas comunidades possuem uma dimensão e presença em Portugal que garante a existência de um grupo de descendentes vasto e diversificado, reunindo assim as condições necessárias para que seja objecto duma investigação desta natureza. Paradoxalmente, estas comunidades mantêm-se pouco estudada, tendo-lhe sido dedicados poucos estudos, nenhum dos quais relativo aos seus descendentes, o que tornou este trabalho um desafio ainda mais estimulante.

Temos consciência que as imagens construídas sobre estes filhos de imigrantes, é determinante na conformação das nossas atitudes em relação a eles e sabendo que o acolhimento e a integração se jogam sobretudo na dimensão relacional interpessoal do quotidiano, torna-se vital obter um retrato, tão fiel quanto possível, desse quadro de percepções e imagens mútuas.

Assim, as imagens e percepções que portugueses e imigrantes evidenciam podem, por exemplo, revelar-nos os bloqueios potenciados a partir de preconceitos e de estereótipos que, de parte-a-parte, percepções erradas geram. Mas o interesse pelo conhecimento destes bloqueios não é meramente académico, o que em si mesmo já seria muito interessante. Esses sinais de alerta são fundamentais, para uma instituição que é a escola, desenvolve o seu trabalho na promoção dos seus êxitos pelos seus sucessos educativos, a maneira como os acolhe e os integra estes filhos - imigrantes. É a partir deles que se podem desenhar intervenções políticas bem direccionadas que combatam a cristalização dos preconceitos. Ignorá-los seria muito perigoso, pois permitiria deixar crescer - e consolidar-se - a intolerância e a rejeição mútuas.



1.1 Justificação da investigação.⁷

As motivações que conduziram à elaboração deste trabalho de investigação prendem-se com o meu percurso pessoal, social e profissional, onde têm grande relevância os meus saberes adquiridos ao longo da vida, os meus valores e as opções tomadas na construção da minha identidade profissional e pessoal. Ao empreender este trabalho, como docente, numa primeira fase do ensino secundário e numa fase posterior como professor do ensino superior, considero essencial promover o meu autoconhecimento e sinto ser necessário repensar a educação e as suas implicações no nosso mundo em acelerada mudança. Subjacente a este trabalho está um percurso de mais de 30 anos de docência entre o ensino superior e o ensino secundário, interrompendo-o pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação, passando por vários cargos, desde de Assessor do Ministro da Educação e do Secretário de Estado da Educação, passando por Director do Gabinete do Lançamento do ano lectivo, Chefe de Gabinete do Secretário de Estado da Educação, passando ainda por Associações de índole profissional, tais como a Associação Nacional de Professores e Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, onde me envolvi intensamente e obtive diversas e importantes experiências pedagógicas e pessoais, mas onde também surgiram alguns dilemas que provocaram questionamentos e reflexões. A minha implicação e dedicação a este trabalho avivaram memórias de momentos vividos em contexto profissional, dos contributos teóricos provenientes da minha experiência profissional e académica.

⁷ Para justificar o interesse pelo tema, considerámos mais adequado utilizar a primeira pessoa do singular, uma vez que se trata de expor motivações pessoais, profissionais e académicas.

1.2 A razão da investigação: Portugal intercultural, segundo Manuel Patrício.

Manuel Ferreira Patrício⁸ na reflexão que faz da identidade nacional diz o seguinte:

O que se entende por identidade? Diz o Dicionário da Academia⁹ que a identidade é a característica do que é semelhante ou igual. Diz mal, como se vê. Porque a semelhança e a igualdade não são a identidade. Esta só pode ser a característica ou qualidade do que é idêntico. Ser idêntico é ser tão igual como sendo o mesmo. Identidade é, neste sentido, mesma idade. Só o mesmo é idêntico. Mas como o idêntico que é o mesmo só pode ser um, e não mais do que um, só o único é idêntico. Idêntico a si, a si mesmo. Mas há um outro que é idêntico a outro, ou seja, a si, sendo este o termo de referência. (Patrício, 2008, p. 424).

Neste sentido diz a Biologia, é que são dois gémeos monozigóticos são idênticos. Pierre Vachet, citado por Patrício¹⁰ (2008) disse lapidariamente, numa fórmula feliz, [...]“que o gémeo verdadeiro é o mesmo indivíduo em duplicado. Assim, só é outro numericamente”. Pela interpretação de Patrício¹¹ e Sebastião¹², também o é hilicamente, porque a matéria não é a mesma, ainda que seja como se o fosse, pois a mesma é a estrutura e a organização teleonómica.


⁸ PATRÍCIO, M.F. (2008). “Portugal: Percursos de Interculturalidade. Desafios à Identidade. IX.”Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. Volume IV. (ACIDI, IP.) Lisboa. Pp. 424-464.

⁹ DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA (2001). II volume, Lisboa, Editorial Verbo. p. 2019.

¹⁰ PATRÍCIO, M.F. (2008). *ibidem*.

¹¹ PATRÍCIO, M. F. (1993). “Lições de axiologia educacional”, temas educacionais. Lisboa. Universidade Aberta.

¹² SEBASTIÃO, L. (org.) & DIAS, J.M. B. (2008) “ Da Filosofia, da Pedagogia. Da Escola. Edição: Universidade Évora.



Ainda interpretando Manuel Patrício, vê-se como a identidade é difícil de apreender e de exprimir. É assim em filosofia. Mas também é assim em sociologia, em antropologia, em psicologia e em pedagogia.

É interessante analisar estes conceitos defendidos pelos autores Manuel Patrício e Luís Sebastião que para a Biologia de hoje, os seres vivos multiplicam-se e diferenciam-se ao longo do tempo e das gerações, processos esses ordenados por regras que vamos compreendendo na Genética, e também pelo Darwinismo, também conhecido pelo Evolucionismo, que surgiu em oposição a ideia do Criacionismo, que alegava que todas as criaturas vivas na terra surgiram a partir de uma criação de Deus.

Luís Sebastião, Biólogo de formação afirmava, (...) *“que a Biologia é, sem dúvida, a ciência que estuda os genes, mas não obrigatoriamente a ciência que estuda a expressão da variação fenotípica”*.

Patrício, acerca do assunto afirmava, (...) *“podemos, aceitar, que o processo de transmissão de informação, no contexto da multiplicação dos seres, parece quase compreendido, o que talvez não se possa dizer do processo de diferenciação.”*

Contudo, defensores mais de uma perspectiva Darwinista, diríamos que as espécies foram adaptadas ou demonstraram mais facilidade em sobreviver a determinados ambientes, se multiplicam, evoluem e os seus descendentes serão dominadores daquela região. Os organismos que não forem capazes de se adaptar ao meio-ambiente em que estão inseridos, serão extintos.

Pelo que a permanente busca da identidade faz parte da experiência de amadurecimento de cada povo. Olhar para trás à procura das estradas que se cruzaram e deram origem ao que somos hoje é um exercício fundamental para nos compreendermos.

Nas respostas encontradas, (re)desenham-se as fronteiras do «nós» e estabelecem-se contrastes com o Outro. (Costa e Lacerda, 2007)¹³.

Ao longo do século XVI, uma das vozes mais amplificadas, que não se cansou de falar bem alto e de uma forma veemente e apaixonada, numa linguagem de admirável beleza e de rigor tanto no uso das palavras como das frases, e que emocionava e entusiasmava quem o ouvia em prol da liberdade e do respeito pela dignidade dos índios do Maranhão e do Pará e também de um tratamento mais digno e mais humano dos escravos e de todos os abandonados da sorte, foi a do Padre António Vieira, Português de Nacionalidade.


Voz que nunca se anulará, porque, continua bem viva, voz que soube agregar a graça do estilo ao enriquecimento das ideias que servem o seu objectivo. Mais do que um evangelizador de ideais cristãos, com afincos e liberdade, deixou uma obra escrita que, nos atinge, desafiando o exercício da corrosão que o tempo corroeu, e chega até nós com o carimbo da contemporaneidade.

À identidade opõe-se a alteridade. Mas já vimos que a identidade supõe a alteridade, sempre que pensamos na identidade de *um um* e *um outro*. Cada ser humano tem a sua identidade, que é única. Só aquele ser humano é aquele ser humano. Manuel Patrício¹⁴ (2008, p. 19), afirma acerca desta controversa que:

É uma unicidade ontológica que se exprime no cartão, carteira, ou bilhete de identidade. Significa isto que, no plano jurídico, a identidade é entendida e assumida como a mesma idade absoluta. Aquele ser humano só é o mesmo em si mesmo, não é o mesmo em outro. Juridicamente, o gémeo monozigótico é outro, não é idêntico. (Patrício, 2008, p. 19).

¹³COSTA, J. P. O. e LACERDA, T. (2007). “A Interculturalidade na Expansão Portuguesa”. Observatório da Imigração. Coleção Portugal Intercultural. Alto comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. (ACIME). Lisboa. p. 5

¹⁴ PATRÍCIO, M.F. (2008). *ibidem*. p. 19.



Quase sempre essa retrospectiva nos mostra diferentes do que imaginávamos ser. Antes deste exercício, temos – vezes de mais – a tentação de nos acharmos «puros» e únicos, influenciadores mas não influenciados, estrelas e não planetas.

Pensamos a nossa identidade como algo inalterável, desde tempos dos nossos antepassados e sempre como um território coerente, consistente e eterno. Com um princípio definido e sem fim no horizonte. Nada mais desajustado.

Como conceito autónomo, surgiu, na Europa das Migrações, da necessidade de melhor integração dos filhos dos trabalhadores migrantes. Através de uma educação intercultural era mais fácil às crianças dessas famílias inserirem-se no sistema de educação do país de acolhimento e, também, adaptarem-se melhor, no caso de regressarem ao país de origem.

O termo identidade é ainda utilizado em lógica e em matemática. Em lógica, exprime a relação entre dois termos idênticos. Em matemática, exprime a relação de igualdade verificável para todos os valores das variáveis envolvidas. A equação é, neste sentido, uma identidade.

Reflectiu e interpretou ainda Manuel Patrício, em que o termo é ainda utilizado em ciências humanas e sociais, nomeadamente em psicologia, sociologia e antropologia. Significa, genericamente, a característica do que permanece, no tempo, idêntico a si mesmo; no fundo, o que permanece o mesmo nas mudanças ocorridas com o tempo, trazidas pelo tempo, guiadas por esse mesmo tempo. Diz Patrício, que é um conceito riquíssimo que implica processos que se fundamentam na interacção e reciprocidade cultural entre pessoas ou grupos humanos pertencentes a culturas diferentes.

Algo muda, algo fica ou permanece. O que muda instala a alteridade; o que permanece intemporaliza a identidade, pereniza-a, tornando-a eterna. Em todo o caso, a alteridade trazida pelo tempo é-o em relação àquela identidade, pelo

que continua a afirmar a identidade. É muito complexo de significações o termo identidade, realmente.

Manuel Patrício¹⁵ afirma que em Psicologia:

A identidade do «eu», ou seja, da consciência que o sujeito psicológico tem de si (mesmo). Poderá falar-se também do «eu» a propósito de uma sociedade? Há um sujeito sociológico, como há um sujeito psicológico? Se não houver, não poderá falar-se de identidade social. Se houver, então há algo a que teremos de chamar consciência social, que é a apreensão de si mesma por uma sociedade. Tal como o indivíduo humano, cada sociedade tem um «eu». Para o indivíduo humano pode haver, e há, crises de identidade. (Patrício 2008, p. 425).


Há mesmo patologias da identidade, que podem assumir o grau extremo da perda da identidade, da fragmentação da identidade. O mesmo pode acontecer com as sociedades. Como os indivíduos humanos, as sociedades têm um corpo e um psiquismo. Os quais se relacionam entre si e interagem. As crises e as patologias podem ir do corpo para a psique e da psique para o corpo. A identidade é mortal. Como se vê.

Clanet¹⁶(1993) entende que o conceito de Interculturalidade compreende reciprocidade nas relações entre os povos que coexistem no mesmo espaço, com respeito pela identidade (cultural) de cada um, para o que se torna indispensável que a educação dos seus jovens tenha essa base para que se possa afirmar intercultural.

Como diz Natália Ramos na sua Tese de Doutoramento (1993), para fazer perceber o conceito de Interculturalidade, urge falar do movimento de interpenetração de culturas de que as descobertas realizadas pelos Portugueses nos séculos XV e XVI foram pioneiras:

¹⁵ PATRÍCIO, M.F. (2008). ibidem. p. 425

¹⁶ CLANET, C. (1993). L'Interculturel – Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail. p. 21



*Elles furent aussi non seulement l'occasion d'un formidable brassage de peuples aux cultures et aux religions différentes, mais elles créèrent en plus les conditions nécessaires à la transition d'un monde fermé à une époque planétaire ouverte*¹⁷. (Ramos, 1993, p. 79)

Mas falámos também da antropologia. Não se pode deixar de aplicar à antropologia as categorias que aplicámos à psicologia e à sociologia. E é aqui que nos aparece a categoria de identidade cultural. E como há uma pluralidade de culturas, em paralelismo com a pluralidade de indivíduos e a de sociedades, há inúmeras identidades culturais. Acontece ainda que, tendo em consideração o conceito de cultura, qualquer cultura pode albergar no seu seio várias subculturas. Pensamos mesmo que um indivíduo, como ser cultural que é, tem a sua própria identidade cultural. Todavia, para não complicar, e eventualmente inviabilizar, a análise, o melhor é limitar a aplicação da categoria de identidade cultural às culturas e subculturas bem definidas, aceitando ainda aplicá-la a grupos sociais bem definidos. Por exemplo, neste último caso, poderemos encontrar um certo número de identidades culturais dentro da mesma sociedade, pois dentro de uma mesma sociedade podem florescer, viver e coabitar várias culturas, cada qual com sua identidade de base. Identidade de base: eis um conceito interessante para comparar com o de personalidade de base, da psicologia social.

Há então uma entidade que designamos pela expressão «identidade nacional» e uma outra que designamos pela expressão «identidade cultural». São entidades diferentes, seres diferentes. Depois, há outras expressões que designam entidades que podem confundir-se com as duas referidas supra. Por exemplo: nacionalismo, portuguesismo, casticismo, culturalismo. João Medina publicou recentemente um livro sobre portuguesismo(s), no singular e no plural¹⁸. O termo tem algo a ver com a identidade nacional e com a identidade

¹⁷ RAMOS, M. N. P. (1993). *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la Tradition à la Modernité. Étude ethnopsychologique*, Tese de Doutoramento, Université René Descartes. Paris. Sciences Humaines, Sorbonne. p. 79.

¹⁸ MEDINA, J. (2006). *Portuguesismo(s)*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Centro de História. p. 304.

cultural. Casticismo é termo que nos vem de Espanha. Vem de uma muno, directamente. Nós temos mais em uso o termo castiço. Falamos, por exemplo, do fado castiço, de um toureiro castiço, de um rústico castiço. O casticismo remete-nos para a ideia de pureza, de lidimidade. Mas é um termo não-violento. O castiço é o que é, afirma-se no casticismo, sente-se bem a sê-lo, mas não agride ninguém por esse facto. Não é contra, é só o que é. Nem quer que o outro seja castiço como ele. Só o que é como ele, o que é da sua família íntima, é que ele deseja, é que ele quer, é que ele como que exige que seja castiço. Casticismo é termo que teve a sua época. Culturalismo tem um significado completamente diferente. É uma valorização da cultura, do cultural, não necessariamente da cultura do próprio. Enquanto que o nacionalismo é uma valorização da nação e da nacionalidade, mas com a tónica muito forte, ou absolutamente forte, colocada na nação do próprio. Assim, o culturalismo prima pela universalidade e o nacionalismo pela singularidade. Não há uma palavra para designar a culturalidade como a palavra nacionalismo designa a nacionalidade e a nação.


Sobre o nacionalismo fez reflexões pertinentes e profundas Eric Hobsbawm¹⁹. Adverte-nos logo no prefácio à primeira edição original do seu livro, a “[...] *questão nacional é um tema notoriamente controverso*”²⁰. Diz-nos ainda que “[...] *as nações, como agora sabemos, não são, como Bagehot pensava, tão antigas como a história*”.²¹ (Hobsbawm, 2004, p. 8).

Para este autor, não é fácil, nem simples, definir «nação». A seu ver, «o problema reside no facto de que não existe um modo de explicar ao observador como distinguir *a priori* uma nação de outras entidades, do mesmo modo que podemos ajudá-lo a reconhecer um pássaro ou a distinguir um rato de um

¹⁹ HOSBAWM, E. (2004). A Questão do Nacionalismo – nações e nacionalismo desde 1780, Lisboa, Terramar. 2.^a edição.

²⁰ Id., ib., p. 6

²¹ Id., ib., p. 8



lagarto. Se observar nações fosse como observar pássaros, seria simples»²². Mas não é, e por isso não é simples. Três critérios podem ser utilizados, segundo procura mostrar o autor, para produzir uma definição «objectiva» de nação: o passado histórico separado, a língua própria, a área territorial²³. Logo argumenta no sentido de evidenciar como são estes critérios de difícil aplicação prática, concreta²⁴. Mais fáceis não são as tentativas de produção de definições «subjectivas»²⁵. «De facto, “[...] a nação, tal como é concebida pelo nacionalismo, é passível de ser reconhecida prospectivamente. A verdadeira ‘nação’ só pode ser reconhecida a posteriori”²⁶. (Hobsbawm, 2004, p. 13).

Eis como Hobsbawm determina o peso actual e futuro das ideias de «nação» e de «nacionalismo»: «Como sugeri, “nação” e “nacionalismo” já não são termos adequados para descrever, muito menos analisar, as entidades políticas descritas como tais ou até mesmo os sentimentos outrora descritos por estas palavras»²⁷. Esta posição acaba por relacionar intimamente as ideias de nação/nacionalismo e de identidade dos sujeitos históricos individuais. Continua, neste sentido, Hobsbawm:

*Não é impossível que o nacionalismo entre em declínio juntamente com os estados-nações, sem os quais ser inglês, irlandês ou judeu, ou uma combinação de todos eles, será apenas uma forma pela qual as pessoas descreverão a sua identidade, entre muitas outras que utilizarão com este objectivo à medida que seja necessário.*²⁸ (Hobsbawm, 2004, p. 181)

Portugal e os portugueses podem, de uma forma exacta, rever-se na descrição do Origens de Amin Maalouf²⁹:

22 Id., ib., p. 10

23 Id., ib., p. 11

24 Id., ib., p. 11

25 Id., ib., p. 12

26 Id., ib., p. 13

27 Id., ib., p. 180-181

28 Id., ib., p. 181

29 MAALOUF, A. (2004). "Origens" Lisboa. Difel.

Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. Tal como nós, têm uma origem. Origem ilusória já que uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens... (Maalouf, 2004, p. 27).

A nossa «comunidade imaginada» precisa de ser redefinida em função da leitura dos dados da História e projectada para o futuro, dando horizonte largo ao nosso ser colectivo. Nesse objectivo, é estruturante a consciência de que somos, enquanto caminho, o resultado do cruzamento de muitas estradas, através das quais nos misturámos uns com outros, transformando-nos progressivamente no que somos.

Sebastião na sua tese de doutoramento, na identificação do seu problema afirmava que, (...) *“a pedagogia fundamental como reflexão fundamentadora da acção particular que o homem exerce sobre si próprio na busca do seu permanente aperfeiçoamento e que dá pelo nome de educação*³⁰*”*.

Por mais paradoxal que pareça, a nossa identidade só não se perderá se continuar a ser uma identidade de fusão e de mestiçagem. Como consequência, a partir desta identidade, teremos condições para lançar pontes de diálogo e de encontro com outras culturas e outros povos. E por destino, devemos ambicionar a ser “plurais como o Universo”, como sonhava Fernando Pessoa. Será a CPLP³¹, no que nos diz respeito, a forma que esse fenómeno virá a tomar? Para nós e para todos os países lusófonos, ainda que não nos pareça, pensando com todo o rigor, que a língua esgote o sentimento de identificação com a pátria? Países são Estados: outra dificuldade embusteadada. E, na verdade, os Estados, mais do que os Países, representam ou consolidam

³⁰ SEBASTIÃO, L.(2008). “ Educar com sentido, no Horizonte de Teilhard de Chardin. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa. P. 13.

³¹ CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.



os Povos. Era melhor que a CPLP se assumisse como uma Comunidade de Povos Lusófonos.

1.3 Identidade cultural: reflexões prévias.


Temos que pensar nos portugueses. Somos numerosos, dez milhões, apesar de ocuparmos um território pequeno. Contudo existe portugueses da nossa diáspora. Pensamos pelos registos nos consulados, mais cinco milhões. O que aqui nos importa é à partida reconhecer que é muito diferente a situação de uns e dos outros. A circunstância, como disse Ortega Y Gasset³².

Como sentirá a identidade cultural portuguesa, se é que isso existe, um português radicado nos Estados Unidos? ou no Brasil? ou em França, na Espanha, na Alemanha, no Luxemburgo, na Inglaterra? E há quanto tempo vivem lá?

Mas «sentirá» é um termo equívoco. Porque há o sentir da mera sensação, que é o da sensorialidade, há o sentir da sensibilidade (psicológica, moral, política, ética, estética) e há o sentir do sentimento. cremos nós que a identidade cultural se sente em todas estas esferas (ou planos, ou modos).

Pensamos, efectivamente, que a identidade cultural se sente de todos estes modos. A sensação de uma cor, de um cheiro, de um som, dirá que faz parte da identidade cultural. Há uma química da identidade cultural. Da paisagem onde estamos, em que nascemos, que é a nossa, evola-se um perfume particular, único, que é o próprio da cultura que é a nossa, que se difunde pelas nossas entranhas mais profundas, que faz evocar em nós um sentimento diríamos que absoluto da nossa identidade cultural, que transporta consigo a evidência de uma identificação. O mesmo direi da cor, do som e do rumor geral da paisagem. Tudo isso produz em nós uma reacção que diremos ser psicoquímica, talvez mais rigorosamente psicofisicoquímica, talvez ainda mais rigorosamente psicofisiofisicoquímica. E esta sensação é o alicerce da

³² ORTEGA Y GASSET, J. (1967) - Meditações do Quixote. Libro Ibero.



sensibilidade e do sentimento. A casa afectiva que é a identidade cultural não existe sem sensorialidade e sem sensibilidade. A sensorialidade é o alicerce; a sensibilidade é o primeiro andar; o sentimento é o andar superior.

Estará o sentimento da identidade cultural reservado aos sujeitos dos extractos superiores da população de uma cultura ou todo o sujeito pode viver a identidade ao nível do sentimento? Nós cremos que o sentimento é o nível mais elevado da vida afectiva a que pode aceder o ser humano. Não sabemos se os animais que conhecemos e com os quais convivemos na vida quotidiana podem aceder ao sentimento. Talvez o assunto tenha sido já, ou esteja a ser, objecto de tratamento científico. Sabemos que a arte – a literatura, o cinema... – nos apresenta casos em que, aparentemente, o sentimento é vivido por certos animais. Mas é um facto que nós nunca penetramos na intimidade psíquica, consciencial, do animal. Só nos é patente a manifestação exterior disso que pode ser a intimidade do animal. Intimidade pressupõe que o animal é para si de uma forma tão próxima que o sente, e o sabe, e o vive sabendo-o e saboreando-o. Têm os animais intimidade? Têm-na alguns animais apenas? E quais? Ou o que nos parece ser sentimento num animal é apenas uma forma afectiva inferior que não acede ao nível do sentimento? Em relação ao homem, não nos oferece dúvida que ele é um animal sentimental. Todo o homem o é, todo o homem tem acesso ao nível mais alto da emocionalidade. O sentimento da identidade cultural é, pois – ou pode ser –, partilhado por todos.

Aqueles que governam os povos têm de ocupar-se destas reflexões, pois é sua obrigação conduzir a vida psíquica geral dos mesmos, e em particular a sua vida afectiva, no respeito pelo que são (o seu ser) e pelo que podem ser (o seu potencial de ser). É, pois, seu dever orientá-los para a construção e fruição integral da sua Casa Afectiva. Casa que tem alicerces, ou seja, o andar da sensorialidade; que sobre estes se levanta logo o andar da sensibilidade; que sobre este se levanta depois, e finalmente, o andar superior, ou seja, o da emocionalidade superior, que é o sentimento.

Uma identidade cultural nasce, desenvolve-se, forma-se num meio cultural. Esse meio é uma atmosfera. Nele se respira a vida cultural de uma comunidade. Assim, cuidar da atmosfera – sua composição ou natureza – é cuidar da identidade; e alterar a atmosfera, de forma voluntarista e artificial, de forma exterior à atmosfera, é alterar a identidade, porque é alterar o ar que a comunidade respira. O tratamento da atmosfera cultural de uma comunidade é qualquer coisa de extremamente delicado e responsabilizante. Porque uma cultura pode ser assassinada a partir da atmosfera. É interpretável à luz destas considerações a clássica sentença de Ortega y Gasset³³: *Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella, no me salvo yo*³⁴. Circunstância é o que está à minha volta. É tudo o que está à minha volta. Salvar-me-ei ou naufragarei com ela. Assim acontece com qualquer cultura. Toda a cultura é mortal. Pode morrer a partir de fora, por hetero-agressão. Pode morrer a partir de dentro, por auto-agressão.

Padre António Vieira tinha a consciência de que as suas dissertações verbais ajudavam a uma maior sociabilização das pessoas, serviam a instrução e fomentavam a discussão de problemas morais e de ordem pública: punham questões e obrigavam a raciocinar sobre elas, assentavam ou rectificavam opiniões, eram populares e simples na linguagem, e a mesma ideia era várias vezes repetida sob as formas mais propícias (quantas vezes ilustradas) a uma melhor compreensão.


Assim, Vieira usava muito os sermões, não só por serem uma forma de comunicação dominante daquele tempo, mas, também, pela grande acção pedagógica que exerciam.

A certa altura diz o Padre António Vieira³⁵:

³³ ORTEGA Y GASSET, J. (1967). Ibidem.

³⁴ "Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim" (**Tradução nossa**).

³⁵ VIEIRA, Padre António (1959). Sermões, «Sermão de Santo António», Tomo VII, ed. Lello & Irmão, Porto, p. 260



Antes porém que vos vades, assim como ouvistes os vossos louvores, ouvi também agora as vossas repreensões. Servir-vos-ão de confusão, já que não seja de emenda. A primeira cousa que me desedifica, peixes, de vós, é que vos comeis uns aos outros. Grande escândalo é este, mas a circunstância o faz ainda maior. Não só vos comeis uns aos outros, senão que os grandes comem os pequenos. (...). Os homens, com suas más e perversas cobiças, vêm a ser como os peixes que se comem uns aos outros (...); e eu, que prego aos peixes, para que vejais quão feio e abominável é, quero que o vejais nos homens. Olhai, peixes, lá do mar para a terra. Não, não: não é isso que vos digo. Vós viraís os olhos para os matos e para o sertão? Para cá, para cá; para a cidade é que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros, muito maior açougue é o de cá, muito mais se comem os brancos. (Vieira, 1959, p. 260)

Esta alegoria – pregação aos peixes –, já usada por outros oradores (Santo António, por exemplo), é por ele empregue para criticar os colonos desrespeitadores e exploradores daqueles índios que, como os colonos, eram tão humanos quanto eram diferentes: todo o ser humano é igual e diferente.

Muito mais rica do que o próprio conceito, a Interculturalidade é a mentalidade aberta a uma relação entre duas ou mais culturas, a um nível igualitário; é a convivência fraterna entre pessoas de distintas culturas, com tolerância para com «o outro», tendo em vista um enriquecimento mútuo.

1.3.1 Raça e etnicidade.

«O conceito de “raça” é um dos conceitos mais complexos da sociologia, nomeadamente devido à contradição entre o seu uso quotidiano e a sua base científica (ou a ausência desta)»³⁶. Giddens manifesta grandes dúvidas sobre a cientificidade do conceito de «raça». A sua posição parece consubstanciar-se nas seguintes ideias:

a) Em termos biológicos não existem raças definidas, apenas uma gama de variações físicas nos seres humanos;

³⁶GIDDENS, A. (2004). Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª edição, p. 247.

- b) *As diferenças de tipo físico entre grupos de seres humanos resultam da procriação da população;*
- c) *Os grupos da população humana são um continuum*³⁷.

Por detrás da palavra «raça» espreita sempre o «racismo». Giddens quer, manifestamente, fugir a esta conotação. Reconhece que «existem diferenças físicas claras entre os seres humanos, e algumas destas diferenças são hereditárias»³⁸. Algumas destas diferenças, e não outras, tornam-se motivo de discriminação e preconceito racial, mas isso nada tem a ver com a biologia. A questão crucial não reside nas formas de descrição das diferenças humanas, mas no facto de as distinções raciais serem também [...] **“factores importantes na reprodução de padrões de poder e de desigualdade na sociedade”**³⁹. (Giddens, 2004, p. 248, *negrito nosso*).

A história conduz-nos a introduzir neste ponto da análise o conceito de «racialização», que A. Giddens entende por “o processo pelo qual os entendimentos do que é a raça são usados para classificar indivíduos ou grupos de pessoas”⁴⁰. (2004, p. 248). Historicamente, «as populações não europeias foram racializadas por oposição à «raça branca» europeia»⁴¹. Será de lembrar que, na Hélade clássica, a linha de separação entre «nós» e «os outros» passava pela língua grega, que estes não falavam, facto pelo qual eram chamados «bárbaros». O conceito de raça, ou o sentimento de raça, está ausente. Não é pela raça que um grego se distingue de um egípcio ou de um persa, ou de um indiano.


³⁷ Id, ib., p. 248.

³⁸ Id, ib., p. 248.

³⁹ Id, ib., p. 248.

⁴⁰ Id, ib., p. 248.

⁴¹ Id, ib., p. 248.



Distinto do conceito de «raça» é o de «etnicidade». Enquanto aquele implica «algo de fixo ou biológico», este é «um conceito de significado puramente social»⁴². A. Giddens define-o: *“Por etnicidade entende-se as práticas culturais e os modos de entender o mundo que distinguem uma dada comunidade das restantes”*⁴³. (2004, p. 248). Em pano de fundo encontra-se, claramente, a ideia de identidade, de identidade cultural.

De identidade e de diferença, naturalmente. O *outro* é culturalmente diferente de *nós*. A consciência da *nossa* cultura, vivenciada como única, distinta de qualquer outra cultura, é o sinal íntimo da nossa identidade cultural (ou etnocultural). Sem nada de inato, a etnicidade é, pois, *«um fenómeno unicamente social que é produzido e reproduzido ao longo do tempo»*⁴⁴. Fenómeno, aliás, crucial para definir e perpetuar a identidade, quer pessoal quer do grupo. Escreve o autor: Ainda segundo Giddens (2004, p. 249) refere, *“[...]para muitas pessoas a etnicidade é um elemento central da identidade do indivíduo e do grupo”*⁴⁵. É-o, assim, da identidade nacional.

Preferido pelos sociólogos, o termo «etnicidade», ou o adjetivo «étnico», nem por isso deixa de ser por vezes ambíguo e problemático, deslizando para o campo semântico da «raça».

Hans Vermeuleu⁴⁶, diz-nos que no final dos anos setenta que o conceito de etnicidade se tornou importante nas ciências sociais. O adjetivo “étnico” e a noção de “grupo técnico”, era, já então, de uso corrente; mas o substantivo “etnicidade” era praticamente desconhecido.

1.3.2 Europa das regiões vs Europa das nações.

⁴² Id, ib., p. 248

⁴³ Id, ib., p. 248

⁴⁴ Id, ib., p. 249

⁴⁵ Id, ib., p. 249

⁴⁶ VERMEULEN, H.(2001) “ Imigração, Integração e a Dimensão Política da Cultura”. Edições Colibri, Lisboa. p. 83

Ainda que António Perotti seja claramente um partidário combatente da interculturalidade, a partir da pluriculturalidade, e não neutramente um cientista social, a sua postura assenta numa sólida base científica e é preciso escutá-lo com atenção.

Director do Centro de Informação e Estudos sobre migrações internacionais, de Paris, os seus pontos de vista e análises são institucionais. O seu olhar é global. Eis como vê a civilização contemporânea: *“A pluriculturalidade, típica da civilização do nosso tempo, constitui o quadro de referência no qual qualquer outra situação de pluriculturalidade se inscreve e se integra”*⁴⁷. (2003, p. 24). Não pode a Europa actual fugir a este olhar. É ainda Perotti que diz que, a *“pluriculturalidade, na sua forma contemporânea, que coloca em profundidade a questão da identidade cultural da Europa”*⁴⁸. (2003, p. 24).

Foram muitos, e diversificados, os fenómenos de interacção da Europa com o exterior. Nas palavras de A. Perotti, *«em consequência da interacção destes fenómenos, as sociedades europeias perderam o seu carácter de homogeneidade e todas se tornaram sociedades pluriculturais»*⁴⁹. (2003, p. 24). Como expressão dessa pluriculturalidade *«desenvolveu-se um importante leque de opiniões filosóficas, morais, políticas e religiosas», as quais «têm o mesmo direito de cidadania e podem livremente exprimir-se e difundir-se»*⁵⁰.


Surgiu, com tudo isto, «um novo conceito de sociedade»: a noção de *sociedade global* vê-se preterida pela de *sociedade nodal*. *«Os indivíduos não pertencem já a um todo social, mas fazem parte de múltiplas redes que se*

⁴⁷PEROTTI, A. (2003). Apologia do Intercultural, Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação. 2.^a edição, p. 24.

⁴⁸Id, ib., p. 24

⁴⁹Id, ib., p. 24

⁵⁰Id, ib., p. 24



*entrecruzam numa quantidade enorme de combinações possíveis*⁵¹. Entende Perotti que «neste contexto prefere falar-se de *socialização* mais do que de *sociedade*, porque esta se constrói a partir de si própria, permanentemente»⁵². Vê nesta perspetivação o sublinhar do «carácter relacional e dinâmico da vida social e, conseqüentemente, da cultura»⁵³. Esta absolutização da relação leva a conceber a sociedade sem verdadeira substância social, como um puro devir, como um processo de socialização. Não há sociedade, há só devir social. Raciocinando do mesmo modo em relação à cultura, esta reduz-se a um processo de culturalização. Paralelamente à sociedade, não haverá cultura, haverá só devir cultural. A ideia que nos fica é a de um certo excesso da análise, que conduz a uma desontologização radical das sociedades humanas, aplicando agora a estas o que Hermann Cohen, em Marburgo, aplicou à concepção filosófica da realidade, do ser. É o regresso, anacrónico, a Heraclito, a Hegel e à filosofia anti-substancialista radical do neokantismo de Marburgo. Uma concepção absoluta da mobilidade do ser não parece mais justificada e útil que uma concepção absoluta da imobilidade do ser.

É evidente que a absolutização da mudança, envolvendo a negação também absoluta de qualquer sujeito da mudança, reduz a nada a questão da identidade, porque deixa de haver qualquer entidade que possa ter consciência de si e da identidade de si. A proposição «algo muda» pressupõe a existência de «algo» que seja o sujeito da mudança. Sem esse «algo», a proposição ficaria reduzida ao verbo: «muda».

O pensamento de A. Perotti é percorrido por uma visível hostilidade à ideia de nação. Instrumento dessa hostilidade é a ideia de região, que à de nação o autor quer sobrepor. Ora atenda-se ao que escreve: «Privilegiando o território, que geralmente é um suporte dos factores linguístico e étnico, a questão do despertar das nacionalidades poderia ser posta num quadro mais racional e

⁵¹ Id, ib., p. 24

⁵² Id, ib., p. 24

⁵³ Id, ib., p. 24

objectivo»⁵⁴. É preciso abater a nação, para sobre os seus escombros construir a Europa. A região torna-se o martelo que pode quebrar a nação e suas fronteiras. Com tal operação se privilegia o elemento inerte das sociedades e se subalterniza o elemento vivo das mesmas: as populações, as pessoas, com sua vida psíquica e espiritual. Foge-se como o diabo da cruz do desenho de uma Europa das nações. Propõe-se como desígnio fundamental a erecção de uma Europa das regiões. Disfarça-se mal o objectivo estratégico de eliminação das nações europeias. Que a construção da Europa implique a desconstrução das nações europeias é um desígnio que talvez não tenha passado pela cabeça de Robert Schumann e Jean Monet.

1.3.3 Olhares da globalização.

Diferente é o registo conceptual de Anthony Giddens. A onde afirma:

*Os sociólogos usam o termo globalização quando se referem a estes processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial*⁵⁵. (Giddens, 2004, p. 51).

Os processos a que se refere o autor respeitam a três domínios: comunicação, tecnologia de informação, transportes.


As mundividências são afectadas, ou seja, as culturas são afectadas: “[...] **A globalização está a mudar a forma como o mundo se nos apresenta e a maneira como olhamos para o mundo**”. (2004, p. 51, negrito nosso).

O autor analisa as opiniões vectoriais em três escolas de pensamento: os cépticos, os hiperglobalizadores, os transformacionalistas⁵⁶. Interessa-nos a posição intermédia, ocupada pelos transformacionalistas. O autor ainda analisa: “Concebem a globalização como a força motriz de um conjunto amplo

⁵⁴ Id, ib., p. 30

⁵⁵ GIDDENS, A. (2004) Obra citada, p. 51

⁵⁶ Id, ib., p. 58



de mudanças que hoje em dia estão a alterar as sociedades modernas.”⁵⁷(2004, p. 58).

Alguma coisa de importante e profundo está a mudar. A globalização traz «alguma novidade». Eis um ponto em que os cépticos não têm razão, por exagero minimizador. Também os hiperglobalizadores nos parece que exageram, sobretudo no tocante ao papel da nação na nova ordem global que vêm chegar, no «mundo sem fronteiras» que está já a trazer o declínio das nações, vitimadas pelas forças imensas do mundo global⁵⁸. Algo está a mudar aqui e mudará mais, mas precisar-se-ão melhor as mudanças. Todavia parecem-nos um exagero, um outro exagero, decretar de imediato a morte das nações. São muitas e muito fortes, as nações. Neste momento, se olharmos com olhos escrutinadores, toparemos com muitas manifestações da força do mundo global e com muitas outras da força do mundo das nações. Por enquanto, o maior Estado-Nação do mundo é o chinês, o segundo é o indiano. Ambos crescem impressionantemente como economias globais. Poderosíssimas. Há algum sinal de que a nação vai sucumbir nesses países, ou o que há são sinais de que neles a nação está a beneficiar o combate corpo a corpo dessas economias com as economias ocidentais, num mundo global? São talvez um exemplo a ter em conta num cenário interessante: o da aliança da globalização com a nação, ou da nação com a globalização, tanto faz. Neste quadro podemos integrar ainda o Japão, que vive uma experiência similar há dezenas de anos. Mishima suicidou-se por engano, pois o Japão industrial não matou o Japão tradicional.

Giddens (2004, p. 59), inclina-se para a posição dos transformacionalistas, que:

Concebem a globalização como um processo dinâmico e aberto sujeito a influências e à mudança, ainda que evoluindo “de uma forma contraditória, incorporando tendências que, por norma, se opõem umas às outras”, não se revelando segundo ainda o autor “um processo de sentido único, [...], mas um

⁵⁷ Id, ib., p. 59

⁵⁸ Id, ib., p. 59

*fluxo de imagens, informações e influências em dois sentidos*⁵⁹. Nesta óptica, “a globalização é um processo «descentrado» e reflexivo caracterizado por uma série de ligações e fluxos culturais que operam de forma multidireccional”⁶⁰. A identidade humana – local, nacional, global – vai manter-se imutável? Decerto que não. Tal como está a ocorrer com os países, e paralelamente a eles, vai «reestruturar-se».(Giddens, 2004, p. 59)

1.3.4 Identidade cultural europeia.

A identidade nacional portuguesa é indissociável da identidade europeia. O eurodeputado português Vasco Graça Moura elaborou para o Parlamento Europeu um relatório sobre a necessidade de afirmar e reforçar a identidade europeia⁶¹.

Justificou nestes termos esse relatório perante o Parlamento Europeu:

*É este mundo globalizado que torna cada vez mais premente a necessidade de afirmação e reforço da identidade europeia, sem prejuízo da diversidade das culturas dos povos da Europa.*⁶²(Diário de Notícias, 2008, p. 39)

Apelou em particular, no seu relatório, “à valorização e promoção das línguas europeias no mundo”⁶³. O Parlamento Europeu aprovou o relatório. Considera o eurodeputado português que este “é o primeiro esforço estruturado na via de uma estratégia cultural europeia”⁶⁴. Deve a União Europeia, segundo Vasco Graça Moura, (2008, p. 39). “[...] zelar pela riqueza cultural da Europa, uma riqueza que passa pela diversidade das línguas europeias”, a qual tem que ver, como se sabe, com as identidades nacionais e culturais europeias, que para o eurodeputado português “deve ser preservada, divulgada e partilhada dentro e

⁵⁹ Id, ib., Pp. 59-60


⁶⁰ Id, ib., p. 60

⁶¹ Diário de Notícias, 11.04.2008, p. 39

⁶² Id, ib.

⁶³ Id, ib.

⁶⁴ Id, ib.



fora da União, sem de modo algum comprometer a abertura a todas as outras culturas, como, aliás, sempre foi timbre da Europa”⁶⁵.(2008, p. 39)

São os seguintes os valores identificados por Graça Moura como constituintes da identidade europeia: “[...]humanismo, **enriquecimento e vivificação espiritual, democracia, tolerância e cidadania**”⁶⁶.(2008, p. 39, negrito nosso).

Afirma serem a antiguidade clássica greco-latina e a judaico-cristã as matrizes principais da herança cultural europeia. Não refere a matriz cristã, talvez por ser esta propriamente a grande força construtora da Europa, ainda que a União Europeia não tenha até agora feito esse reconhecimento.

É proposto no relatório que 2011 seja declarado pela União o Ano Europeu dos clássicos gregos e latinos, assim procedendo a uma chamada de atenção para este património europeu. Tem esta proposta o maior interesse para a promoção e defesa da identidade cultural portuguesa. O português é uma das línguas europeias mais faladas no mundo, constituindo este facto um trunfo para a própria Europa, que assim pode mais facilmente aproximar-se do mundo lusófono nos continentes americano e africano, sem esquecer Timor e Macau e mesmo a antiga Índia portuguesa. (Goa, Damão, Diu,)⁶⁷O português é uma grande língua de sentido ecuménico.

Portugal não tem apostado na definição e execução de uma política da língua, com o que vem desde há muito tempo cometendo um erro estratégico grave. A todo o tempo é tempo de mudar. O mundo é babélico, não é edénico. Um

⁶⁵ Id, ib.

⁶⁶ Id, ib.

⁶⁷ Antes da independência da Índia, ocorrida em 1947, os territórios portugueses se restringiam a Goa, Damão e Diu. Portugal perdeu o controlo efectivo dos enclaves de Dadrá e Nagar-Aveli em 1954 e, finalmente, o resto dos territórios do subcontinente indiano em Dezembro de 1961, quando foram tomados por uma operação militar indiana. Apesar da tomada pela Índia dos territórios portugueses no subcontinente. Portugal reconheceu oficialmente o controle indiano somente em 1975, após a Revolução dos Cravos e da queda do regime do Estado Novo. A Índia portuguesa durou de 1505 a 1961, tendo variações geográficas ao longo de seus mais de 4 séculos de existências.

Estado que partilha uma língua que é falada por mais de duzentos milhões de pessoas é senhor de uma fortuna que tem de preservar e potenciar. Essa língua é, aliás, falada por povos muito diversos, possuidores de diversas culturas. O português é, por isso, em si mesmo um espaço de diálogo intercultural, à escala planetária. Falá-lo não conduz a abdicar de nenhuma cultura, conduz ao invés a colher e fraternizar em comum com as outras culturas lusófonas, num processo de enriquecimento mútuo e de sentido e intencionalidade transcultural, que o mesmo é dizer universal, lididamente humano.

1.3.5 Lusofonia vs lusotopia.


Falar de identidade é, simultaneamente, colocar em questão categorias de ordem social e de ordem imaginária.⁶⁸(Cahen, 2004, p.123, negrito nosso).

Envolve, pois, as ciências sociais em geral e as ciências psicológicas em particular, incluindo nestas a psicanálise e a psiquiatria. Naquelas incluir-se-á, parece-nos, a sociologia, a antropologia, a história, as ciências da linguagem e a literatura. Falta incluir a arte, que talvez Michel Cahen entenda que sob todas as suas formas, as artes, faz parte da ordem imaginária. Por nós, pensamos que fazem.

Michel Cahen tece interessantes e a nosso ver judiciosas considerações sobre conceitos nucleares para entender a identidade. Distingue: Nação de Estado, Nação de República, Estado-Nação de Nação, tudo isso de nacionalidade e de cidadania.

Refere-se, em particular, ao que chama o *fetichismo do Estado*, muito presente no jacobinismo francês, portador da ideia de que “é o Estado que produz a

⁶⁸CAHEN, M. (2004), «Lusitanidade, “lusofonidade” e modernidade. Um mergulho nos conceitos de identidade e de nação», in *Episteme*, Ano V n.º 13-14, p. 123.



nação”⁶⁹. Afirmar ainda Cahen, “que este esquema foi muito utilizado em África e falhou completamente”⁷⁰. (2004, p. 123).

Parece mais razoável pensar que é a nação que tende a conduzir à criação do Estado. Interessante é a ideia de que não há “datas de fundação” de nenhuma nação, mas *um processo histórico de cristalização identitária*”⁷¹. (2004, p. 125). Com isto não é negado que certos acontecimentos políticos «possam ter uma *influência* sobre a evolução das identidades»⁷². (2008, p. 125). Mas uma coisa é influir, outra é produzir.

Afastada a hipótese definitiva fetichista do Estado, considera Michel Cahen a hipótese do pensamento liberal dos séculos XVIII e XIX, reforçada pelo marxismo: “[...] a nação é uma consequência do capitalismo, produto subjectivo da formação dos mercados nacionais pelas burguesias modernas”.⁷³ (Cahen, 2004, p. 125).

A mundialização capitalista destruí-las-á, por conseguinte. Michel Cahen também não aceita esta hipótese de explicação, por um conjunto de razões, que apresenta. Pergunta:

*Houve ou não houve, independentemente do capitalismo, dentro de vastas camadas sociais (incluindo camponeses), processos sociais de cristalizações identitárias passíveis de ter consequências no comportamento colectivo das pessoas?*⁷⁴ (Cahen, 2004, p. 127)

Responde:

⁶⁹ Id, ib., p. 124

⁷⁰ Id, ib., p. 124

⁷¹ Id, ib., p. 125

⁷² Id, ib., p. 125

⁷³ Id, ib., p. 125

⁷⁴ Id, ib., p. 127

A resposta parece-me obviamente positiva.»⁷⁵. Sem negar que «o modo de produção capitalista teve, na sua expansão a partir das burguesias mercantis, uma influência considerável nas identidades», acha que «tudo isto é necessariamente um processo a longo prazo» e parte do «movimento social global»⁷⁶. (Cahen, 2004, p. 127)

M. Cahen também reflecte com profundidade e pertinência sobre os conceitos de *nação* e de *etnia*, recusando uma espécie de eurocentrismo na ideia de nação e pondo à vista, de novo, o preconceito do neojacobinismo francês, para o qual a nação seria um conceito meramente político e a etnia um conceito cultural.

Posição sua importante é esta: “[...] O que é preciso sublinhar é que, ao falar das nações de um ponto de vista realista, falamos do imaginário”.⁷⁷ (Cahen, 2004, p. 129).

Mas o imaginário não é o irreal:

O imaginário existe, mais que não seja porque a maneira como as pessoas se imaginam elas mesmas condiciona o seu comportamento social e acaba por se transformar numa força material. ⁷⁸(Cahen, 2004, p. 129)

Como aparece, se gera, a identidade? Qual é a sua origem? Não é inata: «o processo de produção da identidade é uma “invenção” permanente, uma trajectória»⁷⁹. Parafraseando Simone de Beauvoir, diz-nos Michel Cahen, no que respeita à identidade etno-nacional: «não se nasce português, acaba-se por vir a sê-lo»⁸⁰. O que explica o nascer explica o morrer. Poderemos então dizer: «acaba-se por vir a deixar de sê-lo». Lapidariamente: é “a vida na

⁷⁵ Id, ib., p. 127


⁷⁶ Id, ib., p. 127

⁷⁷ Id, ib., p. 129

⁷⁸ Id, ib., p. 129

⁷⁹ Id, ib., p. 129

⁸⁰ Id, ib., p. 129



*sociedade portuguesa que torna a criança num português*⁸¹. Existe uma necessária dimensão étnica em todas as nações, mas o território é o mais importante: «é a vida social, produzida pelo *solum* (o chão, a terra pátria), que provoca o processo imaginário». ⁸² Assim, a democracia precisa [...] “do *jus solis* para exprimir a(s) identidade(s) dos seus cidadãos”⁸³.

Sintetizemos. O conceito de nação pode assentar no *jus sanguinis* e/ou no *jus solis*. Este último acaba por incluir o que Fernando Pessoa considerou ser sua pátria: a língua, a qualidade linguística. Os nazis quiseram definir a nação alemã exclusivamente pelo *jus sanguinis*. Deu o que sabemos. É à luz desta primacialidade do *jus solis* que melhor se pode captar a identidade nacional. É a esta luz que ganham todo o sentido estas palavras de Michel Cahen:

*É a vida social, produzida pelo solum (o chão, a terra pátria), que provoca o processo imaginário. A democracia precisa, pois, do jus solis para exprimir a(s) identidade(s) dos seus cidadãos*⁸⁴. (Cahen, 2004, p. 129).

A força do solo, com tudo o que ele compreende e alberga, impõe-se a toda a tentativa de definição estritamente político-legal da nação. De igual modo se impõe ao papel das legros, dos «intelectuais orgânicos» de Gramsci. Como bem remata Michel Cahen,

*É completamente impossível uma elite inventar uma nação sem que haja antecipadamente um fundamento social para o mesmo*⁸⁵. (Cahen, 2004, p. 130)

*Como impossível é «inventar» a sua morte. É a debilidade que encontramos nas «configurações literárias da identidade portuguesa», de Isabel legro de Magalhães*⁸⁶. (Magalhães, 2001, p. 307)

⁸¹ Id, ib., p. 129

⁸² Id, ib., p. 129

⁸³ Id, ib., p. 129

⁸⁴ Id, ib., p. 129

⁸⁵ Id, ib., p. 130

Ainda sintetizando, mas dando directamente a palavra a Michel Cahen:

Não é a etnia que vai provocar expressões de etnicidade, não é a nação que vai criar a nacionalidade. Tal seria voltar ao essencialismo. É a existência de pessoas que sintam uma etnicidade ou nacionalidade que vai desenhar a comunidade “etnia” ou “nação”. Não é Portugal que cria portugueses mas [são] os portugueses a criar Portugal⁸⁷. (Cahen, 2004, p. 130)

Quanto à «definição» de nação, diz-nos certamente M. Cahen: uma identidade nacional desenha-se, não se define. É português aquele que *sentir* que é português. *Sentir* tem aqui muitos significados, desde a pura sensorialidade física até ao mais alto pico do sentimento místico. Dizemos nós.

Somos levados por Michel Cahen a distinguir com precisão entre *nação* e *etnia*. Os que atacam a etnia em defesa de uma ideia de nação pura e unicamente política, partem, no fim de contas, da confusão entre *etnia* e *raça*. Ora a etnicidade é outra coisa: é a grande categoria que reunifica os conceitos de *nação* e *etnia*. É a categoria geral. “[...] **A nação exprime casos particularmente duradouros e nítidos de cristalização identitária, com ou sem estado.**”⁸⁸ (2004, p. 134, negrito nosso). Concluindo que “[...] **A nação não é mais que um caso particular de etnia**”.⁸⁹ (2004, p. 134, negrito nosso)

1.3.6 Patriotismo.

Toda esta problemática se relaciona com o problema do patriotismo. Questão de igual modo delicada. Por isso muitas vezes se distingue entre patriotismo e patrioteirismo, que é como quem diz entre «verdadeiro» patriotismo e «falso» patriotismo.

⁸⁶MAGALHÃES, I. A. (2001). «Capelas Imperfeitas: Configurações literárias da identidade portuguesa», in Ramalho, Maria Irene, e Ribeiro, António Sousa [orgs.]. Entre ser e estar – Raízes, percursos e discursos da identidade, Porto, Edições Afrontamento, capítulo 8, Pp 307-348.

⁸⁷CAHEN, M. (2004). *ibidem*, p. 130.

⁸⁸Id, *ib.*, p. 134

⁸⁹Id, *ib.*, p. 134



O que seja a entidade subjacente ao termo «pátria» é muito difícil de determinar. Com o abuso do nome, e da entidade, que teve lugar por parte de alguns regimes totalitários de direita no século XX, na Europa e para além dela, e no nosso caso em Portugal, «pátria» tornou-se uma palavra suspeita, a cujo uso uns fogem por ideologia adversa ou hostil e outros por cautela, receio ou mesmo medo. Entre o abuso ostensivo do termo e o abuso ostensivo da sua eliminação, há lugar para a reflexão serena sobre o que é a pátria e para a aceitação e o culto dos nobres sentimentos de respeito e amor pela entidade que ao longo dos milénios foi objecto de afecto supremo e o sacrifício da própria vida por parte dos melhores espíritos da humanidade, nas culturas que mais admiramos e às quais mais alimento espiritual devemos. Estamos a pensar na Grécia, em Roma, em Israel. São três fontes matriciais da civilização ocidental, nas quais bebemos o que somos, quem somos. Em todas encontramos exemplos sublimes de amor pátrio, ainda hoje referenciais éticos e espirituais para nós.

O sentimento nuclear da afeição à pátria é o amor. João Medina escreveu, lembramos: o verdadeiro patriotismo, “é amor ao que os nossos maiores, os nossos antepassados, os nossos pais construíram e nos deixaram como legado”⁹⁰. (2006, p. 304).

O amor pátrio não é incompatível com o pensamento crítico; não é cego. Mas sendo amor, é superior ao pensamento crítico, envolve-o no seio da afeição.

De resto, uma pátria não é apenas um legado material, nem mesmo é apenas um legado espiritual, mas – para recorrer a Nicolai Hartmann⁹¹, o filósofo da doutrina do ser espiritual – no seu topo onto-axiológico um ser espiritual. Como tal, assenta em planos ontológicos de realidade e dignidade ascendentes: o

⁹⁰MEDINA, J. (2006) *Portuguesismo(s)*, Lisboa, Universidade de Lisboa, Centro de História. p 304.


⁹¹HARTMANN, N. (2007) *El Problema del Ser Espiritual*, Buenos Aires, Editorial Leviatán,.

plano da matéria, o plano da vida, o plano da consciência, finalmente o plano do espírito, que é personalidade (qualidade de pessoa) no seu cume. Compreende, pois: o território e o conjunto de bens materiais que o mobilam; a vida da população, com a complexidade dinâmica e contraditória da mesma; a actividade psíquica e social consciente da mesma população, no que tem de representativo, afectivo e activo; a actividade espiritual, criadora da cultura propriamente dita daquela comunidade humana; a qualidade de pessoa, na sua expressão singular, única. Como ser espiritual, a pátria fica para além do entendimento estritamente racional. Ela acrescenta, à razão, o enigma, o mistério, mesmo o irracional que talvez seja a inefabilidade de uma razão maior.

Não há pátria sem povo que a crie, a protagonize, a viva. Nenhum povo, parece-nos, é explicável apenas pela razão (menor). A razão (maior) inclui outros elementos, já mencionados. A raiz da pátria reside nas profundidades do espírito do povo. Por isso nos parece que a História que intentar submeter ao bisturi da razão menor a apreensão e compreensão do viver de um povo no tempo será inevitavelmente uma História mutilada, que fica por esse facto impotente para apanhar na sua rede explicativa a totalidade, a integralidade palpitante da interioridade desse povo.

Não se pode deitar para fora da investigação histórica o mais importante do que é a vida autêntica de uma comunidade humana a ser. E há ainda, como nos advertiu Fernando Pessoa, o mito. O mito!..., «o nada que é tudo»!...

A humanidade vive uma hora difícil. Como o ocidente, como o mundo no seu todo. Portugal vive uma hora difícil, de descrença em si e no seu futuro, no futuro da Pátria. Recuperar o sentido superior grave, sério e humanamente solidário da ideia-sentimento de pátria é um remédio contra a descrença e o pessimismo. Em plena Segunda Guerra Mundial e em pleno domínio do materialista dialéctico Estaline na União Soviética, o apelo ao sentimento pátrio revelou-se decisivo na luta contra o invasor falsamente patriótico que foi a



Alemanha nazi. Mikhail Cholokov gravou esse facto extraordinário a fogo e ouro, com o romance que intitulou *Morreram pela Pátria*. Morreram. E ficaram vivos para a eternidade, por isso.

O patriotismo não é um sentimento, não é uma atitude, não é uma postura característica e exclusiva da direita. No Portugal contemporâneo aí temos Manuel Alegre para o evidenciar, com o patriotismo de esquerda que atravessa toda a sua vida e obra.

1.3.7 Identidade portuguesa.

Afirma Leonor Figueiredo que o Padre Manuel Antunes, “tal como Eduardo Lourenço e José Gil, elegeu Portugal como tema central da sua reflexão”⁹². (2008, p. 51). Outros, não nomeados, o fizeram. Uma multidão: Teixeira de Pascoaes, António Sérgio, Raul Proença, Fernando Pessoa, Almada Negreiros, Álvaro Ribeiro, José Marinho, Rui Grácio, Agostinho da Silva... É destacada a definição de Portugal como: “[...] **um paradoxo vivo dos mais estranhos que a memória dos homens conhece**”⁹³. (2008, p. 51, negrito nosso).

A rápida análise que faz do que foi o processo do 25 de Abril confirma a lapidar definição:

*Procedeu-se a uma revolução política. Procedeu-se a uma revolução económica e social. Procedeu-se até certo ponto a uma revolução cultural. E a revolução moral? Sem ela as outras revoluções correm o risco de não passarem de perversões. Sem ela, uma corrupção sucede fatalmente a outra corrupção, ou talvez pior, a antiga perpetua-se. Sem ela «a exploração do homem» pelo homem muda apenas de campo*⁹⁴. (2008, p. 51).

Eis o juízo, que é julgamento, deste «humanista dialogal» que todos admiramos e escassíssimos procuramos seguir.

⁹²Diário de Notícias, 16.04.2008, p. 51

⁹³Id, ib

⁹⁴Id, ib

Todavia não menos importante, Padre António Vieira, citado por Cardoso, 2001, p. 11)⁹⁵, cidadão do seu tempo, como insiste Vieira, ***“[...] Sou Homem do tempo: com ele vivo, com ele morro, com ele adoço, com ele saro”***⁹⁶

A trama do seu pensamento e acção, através da sua voz, para muitos incómoda, porque;

Subir ao púlpito e não dizer a verdade é contra o ofício, contra a consciência; principalmente em mim, que tenho dito tantas verdades, com tanta liberdade e a tão grandes ouvidos. (Sermão da Primeira Domingo da Quaresma).

Hoje, como ontem e, sobretudo, numa época marcada pelo pluralismo cultural e pelo retorno a integristas, ideologias e práticas de exclusão, impõe-se uma competência ética, social e cultural, construída sobre a experiência da alteridade, diversidade e cidadania e situada entre a singularidade das situações e a universalidade dos valores.

Diz ainda Maria Cardoso⁹⁷, citando Vieira;

*Se buscarmos com verdadeira consideração a causa de todas as ruínas e males do mundo, acharemos que não só a principal, senão a total e única, é não acabarem os homens de concordar o seu querer com o seu poder: si vis potes. A raiz deste veneno mortal, nascida não só na terra, senão também no Céu, é a inclinação natural com que toda a criatura, dotada de vontade livre, não só apetece sempre ser mais do que é, senão também querer mais do que pode.*⁹⁸(Cardoso, 2001, p. 25)


1.3.8 Ruralidade e identidade portuguesa.

⁹⁵CARDOSO, M.M.L. (2001). "António Vieira pioneiro e paradigma de interculturalidade. Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. (ACIDI, I.P.) Lisboa.

⁹⁶(Carta a D. Rodrigues de Menezes, negrito nosso).

⁹⁷Id, ib.

⁹⁸António Vieira, Sermão da Terceira Domingo Post Epiphaniam pregado na Sé de Lisboa em 1662, data provável.



A ruralidade já pouco ou debilmente faz parte da substância da identidade portuguesa. Tal como a maritimidade. A integração europeia tem, neste facto, uma forte presença explicativa. A «política agrícola comum» apagou a agricultura tradicional. Entretanto, a agricultura moderna, de base tecnológica, tarda a chegar. É elucidativa, a este respeito, a comparação com a vizinha Espanha. Toda a relação do português com a natureza foi alterada. É uma saudade na geração dos mais velhos. É uma ficção de que ouvem falar os da geração nova. A ruralidade tradicional tem vindo a ser substituída pelo turismo rural, que envolve uma vivência muito diferente. A própria noção, e o próprio sentimento, do território nacional foram alterados.

Coisa semelhante tem vindo a suceder com o mundo piscatório, sobretudo com a pesca no mar. Também a relação dos portugueses com o mar, por conseguinte, não é o que era. É outro eixo da identidade nacional na sua forma tradicional anterior que se encontra profundamente alterado. Teixeira de Pascoaes via o ser do português umbilicalmente ligado à serra e ao mar. Di-lo em *Marânus*. Golpes profundos foram vibrados na alma portuguesa tanto em relação à serra como ao mar. Não criticamos, constatamos. Só isto é mais que o bastante para a produção de uma forte e dramática crise da identidade nacional. Onde estão os pescadores de Raul Brandão? Onde estão os camponeses dos escritores neo-realistas? Como em *Entre ser e estar – Raízes, percursos e discursos da identidade*⁹⁹ se vê, agora muitos escritores portugueses têm falado predominantemente, quase obsessivamente, da guerra colonial. Esta terá rompido o cordão umbilical que os ligava ao terrunho. Pertencem à legião dos «intelectuais orgânicos» gramscianos.

1.3.9 O global: A culturalidade e a interculturalidade.

⁹⁹RAMALHO, M. I. & RIBEIRO, A. S. [orgs.] (2001) *Entre ser e estar – Raízes, percursos e discursos da identidade*, Porto, Edições Afrontamento. Capítulo 8, Pp. 307-348.

Patrício (2008)¹⁰⁰ expressa-se na globalização com uma série de interrogações;

É o mundo global tendencialmente monocultural? Ou podem as culturas resistir à avassaladora onda uniformizadora da globalização, que é económica mas também tecnológica – e, consequentemente, cultural? Ou acontece mesmo que essa resistência já está aí, existindo exemplos, que alguns autores descobriram e estudaram, de aculturações da globalização, que desse modo tem de sujeitar-se a ser moldada pelas culturas que invade? (Patrício, 2008, p. 45)

Eduard Said (1993), afirma que:


As culturas estão todas envolvidas umas com as outras; nenhuma é pura e singular, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e nada monolíticas. (Said, 2010, p.17)

Porém num mundo em que alguns pretendem cada vez mais globalizado e que, contraditoriamente, tende a dividir-se em grandes e inconciliáveis blocos civilizacionais, com assinaláveis «choques» e notórias «falhas», seguindo uma terminologia de catástrofe, a cultura tem vindo a afirmar-se como uma componente forte na procura de uma identidade que permita constituir núcleos de resistência ao pretenso nivelamento da globalização. Há, porém, o perigo da especificidade cultural, reivindicada por certos grupos, se converter em ameaça agressiva para os detentores de outras culturas, exigindo-se uma busca de equilíbrios pela concretização de políticas e pedagogias atentas à diversidade, à complexidade e à globalidade (Coelho, 2008)¹⁰¹.

O século XX revelou-se o século de identidades, bem definido por Manuel Patrício, e o século XXI será necessariamente o século das interculturalidades. Pela globalização diz Patrício (2008).

¹⁰⁰PATRÍCIO, M.F. (2008) “Portugal: Percursos de Interculturalidade. Desafios à Identidade.”(Volume IV). Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. (ACIDI, IP.) Lisboa

¹⁰¹COELHO, M. H. C. (2008) “ A construção Histórica da Multiculturalidade” Colecção Portugal: Percursos de Interculturalidade. Lisboa. Alto Comissário para a Imigração e Minorias Éticas. p. 70



Torna o outro mais presente. Mas dar conta da presença do outro e conhecer melhor o outro não é o mesmo que tornar-se o outro, ser absorvido por ele. Ao relacionarmo-nos com o outro, neste caso com o outro-cultural, algo recebemos dele que passa a integrar quem somos, com o que enriquecemos e «outramos» o nosso «eu». Mas o nosso «eu» não desaparece, não se dissolve necessariamente no «eu» do outro. Outramos o nosso «eu» e egoizamos o «eu» do outro. O que vemos, neste tempo que já levamos de globalização, é que o «eu cultural» resiste à absorção pelo «eu global», ao mesmo tempo que este algo absorve do «eu cultural» particular. Algo dele (do «eu global») integra no seu «eu», que com isso algo muda, mas sem perder a sua identidade, sem deixar de continuar a dizer «eu» e a sentir-se o mesmo na e após a mudança. (Patrício, 2008, p. 38)¹⁰²

Desde sempre espaço de transição e interacção entre povos e culturas, Portugal construiu na modernidade uma auto-imagem na diáspora, primeiro com o avanço quinhentista para o mar e, depois, com a emigração, no século XX. Já nos anos 70, com a descolonização, mas particularmente na década de 90, a realidade modificou-se e o País transformou-se rapidamente em espaço de acolhimento para emigrantes Africanos, Asiáticos, Americanos do Sul e do Leste da Europa, que constituíam, em 2003, 5% da população nacional (Pimentel. 2005)¹⁰³. A renovação do tecido étnico com os novos grupos de imigração transformou a paisagem cultural, social, religiosa e económica. A nova tessitura étnica e cultural propiciou o surgimento de manifestações culturais híbridas, de fusão, com particular expressão na música 1, nas artes 2 e nas letras, mas é certo também que a estética não se revelou meramente como local de reconciliação, afirmando a tensão e a resistência presentes no processo de interacção.

Luís de Camões percebeu com definitiva profundidade o ser da mudança, que não é apenas o continente do que muda, sendo radicalmente o continente da sua própria e contínua mudança. Dela diz, com efeito, que não se muda já como soía. Ou seja: a própria mudança mudou; já não é o que era; todavia é o que era, mudança, mas mudada de modo. Tudo indica que é o que está a

¹⁰² PATRICIO, M. F., (2008). Obra citada p. 38

¹⁰³ PIMENTEL, D. (2005) "Terra de Imigrações", in Atlas de Portugal, Lisboa, Instituto Geográfico Português, Pp. 98 -103.

acontecer com a globalização. O mundo global vai mudar, está a mudar, o mundo multicultural; mas não vai matá-lo, não tem poderes para tanto e tal. E para o mudar tem que mudar-se ele próprio a si.


Adriano Moreira¹⁰⁴, em 2008, afirmava, que o Papa Paulo VI, na Assembleia Geral da ONU, que:

*O novo nome da paz é o desenvolvimento, instituiu o Dia da Paz a celebrar no dia 1 de Janeiro de cada ano. E foi para o ano de 1978 que escreveu a sua última mensagem sobre o tema da Paz, usando as seguintes palavras: “A Paz, repetirei, não é um sonho ideal, nem uma atractiva mas estéril e inalcançável Utopia. É, e pode ser, uma realidade – uma realidade dinâmica que deve ser criada em cada patamar da civilização, como o pão de que vivemos, o fruto da terra e da divina Providência, mas também produto do trabalho humano. Igualmente a paz não é um estado de indiferença pública no qual, aqueles que a desfrutam, estão dispensados de qualquer cuidado e protegidos de qualquer perturbação, permitindo-se uma estável e tranquila felicidade saboreando mais da inércia do hedonismo do que um vigilante e diligente esforço. A paz é um equilíbrio baseado no movimento e continuamente anima a energia do espírito e acção: **é uma inteligente e vivida coragem**.”(negrito nosso).(Moreira, 2008, p. 15)*

Este apelo à intervenção de cada homem foi acompanhado pela proclamação da UNESCO no sentido de que a “*guerra começa no coração dos homens*”, uma convergência evidentemente baseada na percepção da unidade do género humano a viver na casa comum que é a terra; e também iluminada pela experiência já adquirida de que a paz é indivisível num mundo unificado pela globalização das interdependências, um facto demonstrado por duas guerras chamadas mundiais, que se desenrolaram na mesma geração, e que foram exclusivamente ocidentais “*pelas causas e mundiais apenas pelos efeitos*”, hoje chamados colaterais, que atingiram todas as áreas culturais, todas as etnias, todos os lugares da terra.

Adriano Moreira¹⁰⁵ no seu raciocínio explicava que:

¹⁰⁴MOREIRA, A. (2008) “A Paz, o Multiculturalismo e Portugal: Que Futuro?”, Conferência Universidade Lusíada de Lisboa. Congresso da Associação Nacional de Professores. Documento policopiado. Lisboa.



Os factos não asseguraram que o povo de cada Estado europeu correspondesse ao conceito de nação, e a articulação da nação de cidadãos e da nação cultural apoiou a discriminação de minorias afastadas do acesso à área dos direitos políticos e do exercício do poder, levando à criação da categoria dos cidadãos passivos, um panorama que explodiu na segunda guerra mundial com os crimes contra a Humanidade, os crimes de guerra, e sobretudo o genocídio. (Moreira, 2008, p. 10)

Esta realidade plural dentro do Estado tinha sido a regra durante os regimes monárquicos que conduziram o processo da demorada integração cultural, facto de que Portugal é um exemplo, porque aqui tivemos um regime de *Rei das Três Religiões*, e as Ordenações, quando foi publicado o Código Civil de Seabra (1867), (Adriano Moreira, 2008)¹⁰⁶ ainda guardavam capítulos separados para os **judeus**, para os **ciganos**, e para os **mouros de Castela**. De qualquer modo, a *Nação* foi o objectivo ocidental, o patriotismo foi a virtude cultivada, as fronteiras salvaguardaram estas identidades num ambiente de inimigos íntimos que caracterizava a relação entre os Estados com fronteiras comuns.

O tema das minorias esquecidas pela doutrina da igualdade da cidadania, voltou recentemente à superfície com a acelerada evolução da sociedade americana.

O famoso Samuel P. Huntington¹⁰⁷, que formulou a inquietante teoria do conflito das civilizações, dedicou-se a analisar a identidade americana num livro publicado em 2004, com o título – *Who are we?*, [Quem somos nós?] e no ambiente criado pelo brutal ataque de 11 de Setembro de 2001. Nota-se que, nessa ocasião, a manifestação do patriotismo foi geral, mas interroga-se sobre os vários conteúdos do conceito. Conclui o autor, citado por Adriano Moreira, que o núcleo duro do patriotismo americano foi o dos anglo-saxões protestantes, e que a assimilação das novas comunidades é dificultada pela facilidade da ligação às origens. Afirma que “the twenty-first century is beginning as an age of religion. Western secular models of the state are being

¹⁰⁵MOREIRA, A. (2008). Obra citada.

¹⁰⁶MOREIRA, A. (2008). Obra citada.

¹⁰⁷SAMUEL, Huntington. 1993. The clash of civilizations. Foreign Affairs, 72(3):Pp. 22-49.


challenged and replaced”. {["O século XXI está começando como uma era de religião. Modelos ocidentais seculares do estado estão sendo desafiados e substituídos "], tradução nossa}. no Irão a revolução fundamentalista esmagou a ocidentalização; a queda do soviétismo abriu caminho à reafirmação da religião ortodoxa como fundamental para “the establishment and development of Russia’s spirituality and culture”[***O estabelecimento e desenvolvimento da espiritualidade da Rússia e da cultura***]tradução nossa; na Turquia a herança de Atatürk é desafiada por um movimento islamizante; factos equivalentes desafiavam a herança de Nehru na Índia, de Ben Gurion em Israel, de Nasser no Egipto, para concluir que: “the increased salience of religion to the identity of nations and peoples also meant the increased association of religion with conflicts in many parts of the world”.¹⁰⁸

Quando se recorda o vaticínio de André Malraux¹⁰⁹, segundo o qual o século XXI ou será religioso ou não será, estas advertências parecem inquietas com o sentido do percurso último, Egipto, Líbia, Líbano, aparece hoje, Marrocos, Arábia Saudita e recentemente Angola com manifestações marcadas para este mês de Março fazendo fé no Facebook.

De qualquer modo, o que retiramos desta análise da estrutura cultural da população da superpotência sobranceira, é que a falta de integração das minorias pode subir aos extremos de ameaça à estabilidade política e à vida pacífica da sociedade civil, agora com uma demonstração alarmante na sublevação que há longos dias inquieta e alerta a Europa, num crescendo de que os EUA não tiveram experiência na época em que Luther King pregou o seu sonho.

¹⁰⁸a crescente proeminência da religião para a identidade de povos e nações também significou a maior associação da religião com os conflitos em muitas partes do mundo (tradução nossa).

¹⁰⁹MALRAUX, A. (2009) “A condição humana / André Malraux; tradução e prefácio de Ivo Barroso. - 3ª ed. – Rio de Janeiro: Record, p. 317



Nesta análise, a presença dos factores religiosos exige uma atenção minuciosa. Um dos mais influentes escritores contemporâneos, Edward O. Wilson¹¹⁰, num livro famoso intitulado *Consilience, The unity of Knowledge*, publicado em 1998, [consciência, a unidade do conhecimento] depois de sustentar a evolução para uma metaciência, isto é para uma avaliação da ciência.

A perversão do nosso tempo é que o terrorismo global aponta para um sistema que introduz valores religiosos no conceito estratégico que proclama, e oferece a salvação em troca da conquista do poder pela vitória armada. Esta via exige uma convergência das grandes lideranças espirituais do mundo, falando à sociedade civil mundial, transfronteiriça e transnacional, para que os valores comuns sirvam de alicerce a uma intervenção solidária a favor da paz.

Talvez um dos desafios mais importante esteja na urgência do proposto *ethical contract*, [**Ética nos contractos**] para uma sociedade global com desafios planetários, incluindo aprender a respeitar a natureza, a valorizar as diversidades culturais, a assegurar os direitos humanos e a segurança, a implantar o valor da cidadania mundial.

Este último objectivo está intimamente relacionado com a evolução do modelo nacional como referência orientadora das comunidades políticas, para o multiculturalismo da humanidade sem fronteiras.

A experiência tem demonstrado o predomínio de uma espécie de teologia de mercado, que descontrola as migrações das áreas da geografia da fome em direcção à cidade planetária do norte do mundo, onde as sociedades são afluentes, de consumo, a caminho de substituir o músculo pela máquina e a memória pelo computador, e a transferir o trabalho menos qualificado para imigrantes.

¹¹⁰ WILSON E. O. (1998) “*Consilience, The unity of Knowledge*”.

1.3.9.1 Notas finais.

É natural, como adverte Eduardo Felipe P. Matias¹¹¹, em *A Humanidade e as suas fronteiras. Do Estado soberano à sociedade global*, 2005, que as instâncias supraestaduais sejam indispensáveis como resposta, incluindo a reforma da ONU, hoje com 192 estados membros, mas parece evidente que as sociedades multiculturais se desenvolvem vítimas de alguns claros desvios: i) o mercado atraiu e acolheu essas migrações como se fossem seguramente de torna-viagem, em função das necessidades económicas; ii) de facto vieram para ficar, e designadamente existe um recente *Islão europeu* com cerca de 18 milhões de pessoas; não houve uma *política de acolhimento*, para amparar os efeitos mais dramáticos da migração que é o corte com as origens, nem uma *política de integração* articuladora das diferentes culturas, nem uma *política de assimilação* em regra apenas eficaz na terceira geração: iii) o efeito são as *colónias interiores*, a *exploração do trabalho*, a *discriminação*, o regresso dos *mitos raciais* com a versão semântica de *mitos culturais*; uma *angústia envolvente* que viabiliza as condutas desviantes, e o recrutamento de mártires pelos movimentos extremistas.

O apelo às autoridades espirituais, para que os valores da paz sejam respeitados, exercitados, e tidos na presidência dos encontros multiculturais, é um esforço não dispensável para que este facto sem precedente na história da Humanidade, que é o de todas as áreas culturais falarem com voz própria, seja um marco histórico na compreensão da unidade do género humano, e não uma causa da subida aos extremos da conflitualidade também sem precedentes.

1.3.10 Portugal, hoje: Um caso de desgaste cultural.

Escreve Isabel Allegro de Magalhães:

¹¹¹MATIAS, E. F. (2005). “A Humanidade e suas Fronteiras – do Estado soberano à sociedade global” (ed. Paz e Terra, São Paulo, Brasil,



*Estamos hoje perante a evidência de que o processo de globalização económica tem tido reflexos significativos nas diversas culturas nacionais e regionais do mundo.*¹¹²(Magalhães, 2001, p. 307)

Consequência desse processo:

*A erosão cultural é já visível a diversos níveis; algumas das componentes, tidas por «permanentes» e que constituíam a diversidade biocultural do Planeta, vão aos poucos ficando diluídas ou sem expressão.*¹¹³(Magalhães, 2001, p. 307).

É a migração de populações brancas um fenómeno, e um processo, anterior à globalização. Mesmo à globalização induzida pelos Descobrimentos portugueses e logo seguida pelos espanhóis, os holandeses, os franceses e os ingleses.

A Bíblia hebraico-cristã descreve-nos várias migrações de povos, a começar pelo povo de Israel. Sempre essas deslocações e encontros de povos tiveram consequências culturais, provocaram mudanças culturais, de um lado e do outro, do lado do que chega, do lado do que está. (Patrício, 2008, p. 426)¹¹⁴

Há que reconhecer que estamos a defrontar com interessantes e novos desafios de sustentabilidade social, baseada numa nova ordem de valores, tendo por pano de fundo uma sociedade que sofre uma vertiginosa mutação.

Também sempre houve «erosão cultural», para empregar a expressão da autora. As culturas nascem, desenvolvem-se e morrem. Numa linguagem biológica, o fenótipo acabou por prevalecer sobre o genótipo. O que nós vimos é a cor da pele e os traços característicos das raças.

¹¹²MAGALHÃES, I. A. (2001). «Capelas Imperfeitas: Configurações literárias da identidade portuguesa», in Ramalho, Maria Irene, e Ribeiro, António Sousa [orgs.], Entre ser e estar – Raízes, percursos e discursos da identidade, Porto, Edições Afrontamento. p. 307.

¹¹³Id, ib., p. 307

¹¹⁴PATRÍCIO, M.F. (2008). Obra citada. p. 426

É este um fenómeno histórico que Oswald Spengler¹¹⁵ pôs luminosamente à vista. Por vezes não morrem, metamorfoseiam-se; como pôs à vista Arnold Toynbee¹¹⁶. E pode acontecer que a forma nova venha a coexistir com a forma de que saiu, como é precisamente o caso das culturas norte-americana e europeia. Mais: não apenas coexistem, interagem; relacionam-se entre si como duas entidades vivas, que de facto são.

De forma que o fenómeno descrito pela expressão «erosão cultural» pode ser, mais rigorosamente falando, um fenómeno de transformação, de mudança, de evolução e, quem sabe, de mutação cultural. A identidade vai manter-se? Vai alterar-se? É cedo para responder. É cedo para afirmar seja o que for.


O que também sabemos, contudo, é que a cultura é uma entidade extraordinariamente resistente e duradoura. Vive; ou seja, é penetrada por dentro pela consciência e pelo tempo, sujeita a todos os contactos e afecções que o tempo lhe traz. Só podemos dizer que morreu quando se torna patente que não existe mais um sujeito que a seu respeito diga «eu». O termo «eu» é o sinal indelével da presença e persistência da identidade: pessoal, nacional, social, cultural, o que seja.

A expressão «erosão cultural» só faz sentido se se pressupuser a existência de uma identidade cultural que se representa a si mesma como um «eu» e este se mostra combalido, debilitado, eventualmente ferido de morte. Não sabemos se alguma entidade cultural portadora de vida, das que estão aí, já chegou a este estado de enfermidade. Não é, manifestamente, o caso de Portugal ou da cultura portuguesa.

O caso português é, aliás, um caso *sui generis*. O que é corrente é afirmar que o período de criação do Estado-Nação ocorreu no século XIX. Ora o Estado-

¹¹⁵SPENGLER, O. (1998) *La Decadencia de Occidente*, 2.º vols., Madrid, Editorial Espasa-Calpe.

¹¹⁶TOYNBEE, A. (1970) *Estudio de la Historia*, 3.º vols., Madrid, Alianza Editorial.



Nação que dá pelo nome de Portugal aparece delineado na segunda metade do século XII e nitidamente desenhado no final do século XIII. Muitos historiadores têm afirmado que se trata do mais antigo Estado-Nação da Europa.

Seja como for, a nação portuguesa nunca foi uma realidade imutável. Pelo contrário, ela apresenta-se historicamente como uma realidade em permanente mudança. Mudança não apenas subjectiva – com alteração sensível da percepção de si e do sentimento de identidade –, mas também ao mesmo tempo objectiva – na delimitação do território, nas características físicas da população, na organização económica, na estruturação social, na arquitectura civilizacional. Nem o antigo Egipto teve essa estabilidade da morte, ao contrário do que durante muito tempo pareceu aos egiptólogos. Camões exprimiu admiravelmente, como já referimos, a consciência da mudança que tinham os portugueses do século XVI, a qual plasmou no conhecido soneto: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. E diz-se: «Todo o mundo é composto de mudança”.

Assim, a nossa experiência histórica como nação não favoreceu nunca que esta fosse vista como um «*continuum* estável», mas realmente como construção em permanente mudança através da história.

Portugal está, neste momento, a mudar. Mas sempre esteve. A força da identidade pode manifestar-se como impotência de gestão e governo da mudança, ou como o poder positivo de agir e governar. O pessimismo que hoje vemos instalado nos portugueses (cremos que o sentimento se encontra bastante generalizado...) exprime basicamente, parece-nos, é esse sentimento de impotência ou a preguiça de se automobilizar o povo para gerir e governar a mudança. Esse pessimismo apresenta os contornos de uma auto demissão. Como aconteceu com os Incas face à invasão espanhola. Quando um povo se autodemite, os outros – sobretudo os próximos – costumam aceitar a demissão e ocupar eles próprios o espaço de afirmação da identidade deixado vago. Mas

não cremos que a nossa enfermidade identitária seja tão grave. Estamos em crise, mas não estamos em estado crítico.

Considera Isabel A. de Magalhães que, indubitavelmente:

No início dos anos 80, o país se encontrava perante um inesperado abalo da sua identidade», e isso «pelo facto de se ver “libertado” de um Império colonial que durou séculos» e, simultaneamente, «devido à rápida, mas problemática, adesão à Comunidade Europeia»¹¹⁷. A seu ver, «tudo isto deixa a sociedade portuguesa num momento de ambiguidade identitária»¹¹⁸. (Magalhães, 2001, p. 311)

Desse fenómeno vê sinais nas ciências sociais, na literatura e nas artes em geral.

É um facto que houve profundas mudanças objectivas naquela realidade a que damos o nome de Portugal. Que compreende a «sociedade portuguesa», mas não se restringe a ela. Quem fala, de dentro dessa realidade? Os pobres? Pouco. As mulheres? Pouco. Os imigrantes vindos dos antigos territórios ultramarinos portugueses desde a Guiné e Cabo Verde até Timor e Macau? Pouco, mais uma vez. E, em todos os casos, com difícil afirmação;

*A sociedade portuguesa é hoje constituída por uma maior diversidade de vozes que, quando forem ouvidas e respeitadas, falarão a partir de outros lugares culturais e sobre outros modos de viver uma origem e um destino comuns.*¹¹⁹(Magalhães, 2001, p. 310)


Damos inteira razão à autora, quando afirma:

Porque também eles são hoje portugueses de pleno direito. E a identidade nacional não poderá ser pensada como se eles fossem “mobília” deste território, ou mão-de-obra barata e silenciada, ou como se, com a nacionalização escolhida e adquirida, se tornassem candidatos apáticos a um

¹¹⁷Obra citado, p. 310

¹¹⁸Id, ib., p. 311

¹¹⁹Id, ib., Pp. 310-311



*ser português previamente definido por um “nós” que os exclui.*¹²⁰ (Magalhães, 2001, p. 311)

Ou seja, que na verdade profunda das coisas não os considera no direito de, como portugueses, dizerem «eu».

Temos, portanto, o problema da composição actual da sociedade portuguesa, com dois aspectos sobressalientes: a) a diversidade de origem de um número elevado de grupos humanos no território nacional; b) a substância fluida que nesta hora de globalização constitui a identidade portuguesa.

Para além dos grupos oriundos do antigo ultramar português, há um variegado mosaico de populações de outras origens nas escolas secundárias públicas portuguesas. O investigador Mata Justo encontrou crianças e jovens provenientes de 60 países¹²¹. Em estudo posteriormente realizado pelo Ministério da Educação, e relativamente aos ensinos básico e secundário, esse número subiu para o dobro, 120¹²². É uma impressionante, e para a generalidade dos portugueses inesperada, Babel. Dá para compreender a perplexidade da população portuguesa seja-nos permitido dizer «de origem» face a um magma social complexo e cujo referente nacional se afasta expressivamente da norma interiorizada pela população portuguesa dita tradicional.

Lembramos, todavia, que a identidade é uma construção em permanente actividade, pelo que é racional pensar que o grau de desconstrução actual é certamente o cadinho em que se está a preparar a matriz da construção futura. O português do século XXI vai ser portador de uma identidade tão diferente da do português do século XX, como a deste foi da do século XIX, a deste da do século XVIII e por aí adiante. Ou seja: a identidade tem idade, é função do tempo e do que nele ocorre ou do que ele traz. O decisivo será a vitalidade do

¹²⁰ Id, ib., Pp. 310-311.

¹²¹ JUSTO, J. M. M. (2007). Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional. Porto. Fundação da Juventude.

¹²² Id.,ib.

povo; ele vai ou não ter capacidade de assimilar o sangue novo que no seu está a ser injectado, sangue fisiológico e sangue cultural.

1.3.11 Escola, construção de uma igualdade social.

A educação e a cultura – enquanto arquitectura determinada de instituições, meios e fins – contribuem poderosamente para garantir a continuidade e perpetuação da etnicidade. A educação pode, com efeito, segundo A. Giddens, *“fornecer uma importante linha de continuidade com o passado e é muitas vezes mantida viva através da prática de tradições culturais”*.¹²³(2004, p. 249).

Dentro de uma mesma sociedade existem, todavia, grandes desigualdades, quer no acesso à escola quer nas práticas escolares e na diversa incidência sobre as crianças e os jovens. A escola pode conduzir à desigualdade social, pode mesmo estar organizada para produzir essa desigualdade. A. Giddens põe à vista quatro grandes teorias da escolarização e da desigualdade: a de Bernstein (códigos linguísticos), a de Illitch (currículo oculto), a de Bourdieu (educação e reprodução cultural), a de Willis (uma análise da reprodução cultural)¹²⁴.


Dentro do que designamos por «identidade nacional» coexistem, com tensões mais ou menos explícitas e activas, várias identidades, ou subidentidades. Aquilo a que chamamos identidade nacional, de uma nação ou Estado-Nação, é um caldo feito de uma por vezes complexa e numerosa quantidade de ingredientes.

Carneiro,¹²⁵ diz que:

¹²³GIDDENS, A. (2004). Ibidem, p. 249.

¹²⁴Id, ib., Pp. 514-519.

¹²⁵CARNEIRO, R. (2008): “Portugal: Percursos de Interculturalidade”. In Artur Teodoro de Matos (coord), Isabel Capelos Gil (et al). Desafios à identidade. (Vol. 4.º). Alto Comissariado para a imigração e Diálogo Cultural (ACIDI, I.P) Lisboa.



De um lado, a corrente designada por Educação do Carácter sublinha a importância do património de valores duráveis de uma comunidade e a necessidade de a escola os transmitir e desenvolver no seio das gerações futuras que tem a seu cargo. Valores como a honestidade, a lealdade, o apego à democracia ou a solidariedade, são considerados alicerçantes de uma ordem social coesa e estável e, como tal, incontestáveis numa ordem educativa moderna.(Carneiro, 2008, p. 8).

Na posição diametralmente oposta coloca-se o movimento conhecido por *Clarificação de Valores*, segundo o qual nenhum sistema educativo pode arvorar-se em defensor de determinada ordem de valores nem lhe seria legítimo querer impô-los. A escola e o currículo deverão ser organizados para ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado.

Para aferir bem do alcance de cada uma destas propostas haverá que proceder-se a um balanço concreto das condições actuais de socialização primária (pela família) e secundária (escola e outras instituições).

1.3.12 A excelência em educação no tecido cultural próprio.

A qualidade da educação e a excelência dos seus resultados encontram-se na ordem do dia em Portugal. Talvez outras décadas se tenham preocupado mais com problemas de acesso quantitativo e de igualdade de oportunidades. A agenda para os anos 90 e 2000, no entanto, consiste, em quase todos os países mais desenvolvidos, em recuperar uma certa qualidade, que muitos julgam que se perdeu nas grandes reformas dos anos 80, ou inovar para uma qualidade que outros pensam que ainda nunca foi conseguida, porque se trata de uma situação totalmente diferente.

O debate sobre a excelência em educação é, no entanto, confuso e complexo. Confuso, porque a terminologia utilizada nem sempre é unívoca e clara; complexo, porque as medidas propostas são muitas vezes contraditórias e poderão ter efeitos secundários que, de facto, diminuem a qualidade em vez de


a garantirem. Acresce que, tratando-se de um debate internacional, se encontra cheio de ciladas interculturais, como quando uma medida de grande eficiência num país é aplicada noutro sem o contexto cultural que lhe garanta essa eficiência.

Segundo Pedro Cunha, (1993, p. 67)¹²⁶, “[...]Excelência é, muitas vezes, utilizado como sinónimo de qualidade. Os termos são, no entanto, distintos, importando definir bem os seus contornos”.

Por qualidade pode-se entender, em primeiro lugar, apenas aquilo que contrasta com a quantidade. Fala-se, assim, dos aspectos quantitativos de um sistema educativo, como o número de alunos e de docentes, o número de escolas e o tamanho do orçamento, em contraste com os aspectos qualitativos do mesmo sistema, como os programas, o processo de avaliação e os projectos de inovação.

Duas observações sobre esta distinção: primeiro, trata-se apenas de uma distinção e de um contraste, não de uma oposição. Assim, um movimento educativo, preocupado sobretudo com o desenvolvimento quantitativo do sistema de ensino, terá de modificar também os aspectos qualitativos do mesmo sistema, quanto mais não seja, para o adaptar às novas populações. E tal modificação não consiste, sempre, em baixar os padrões de excelência para tornar a progressão mais acessível; pode significar, também, inovar para tornar os programas mais relevantes. Segundo, esta acepção de qualidade, ou de aspectos qualitativos, é neutra em relação ao conceito de excelência, isto é, não implica um juízo de valor. Os aspectos qualitativos de um sistema podem, por exemplo, em comparação com os de outro sistema, possuírem má qualidade, ou podem ser excelentes. Uma mudança educativa que se centra

¹²⁶CUNHA, P. (1993) - Para uma Nova Deontologia da Profissão Docente (Manuscrito), Comunicação no Encontro sobre a Reforma Educativa, em Viseu.



sobretudo nos aspectos qualitativos, pode-o fazer, tanto para diminuir os padrões de excelência, como para os elevar.

Mas, em segundo lugar, o termo qualidade pode ser utilizado também para significar um atributo ou uma propriedade.

Quando a palavra qualidade significa grau de excelência, ela implica, por um lado, o valor, que provém essencialmente de um juízo e, por outro lado, a ordem que ocupa o objecto considerado sobre uma escala implícita que vai do Bom ao Mau. (OCDE, 1989, p. 30)¹²⁷.

É assim que se pode dizer que aquela escola é de qualidade, que aquela reforma se preocupa sobretudo com a qualidade, que aquele sistema de avaliação promove a qualidade. É só neste sentido que qualidade significa excelência.

1.3.13 Excelência, igualdade e a equidade.

A excelência de um sistema educativo à sua capacidade de promover a igualdade de oportunidades. Sistemas educativos elitistas, por exemplo, costumam ter padrões de excelência muito elevados, inacessíveis a uma larga percentagem da população. Ora, pode acontecer que, num esforço de adaptação a toda a população, e no sentido de promover a igualdade de oportunidades de todos os alunos, especialmente os pertencentes a estratos sócio/economicamente menos privilegiados, um determinado sistema simplesmente diminua os padrões de excelência, elimine os controlos de qualidade, promovendo todos os alunos automaticamente, independentemente do seu desempenho. Apenas neste caso é que se pode dizer que a igualdade foi conseguida à custa da qualidade. Talvez, mais rigorosamente, no entanto, se devesse dizer que só administrativamente é que a igualdade foi obtida, pois, em tal sistema, as diferenças de fundo e reais ainda mais fundo se encovam.


¹²⁷ OCDE (1989) - Les Ecoles et la Qualité: Un Rapport International, Paris, Les Éditions de l'OCDE.

Muitas reformas educativas iniciadas nos anos 60/70 e 80 inclinaram-se precisamente neste sentido. Sob a pressão do aumento de natalidade e das exigências em promover a igualdade de oportunidades, alguns sistemas aumentaram a oferta de cursos electivos não académicos, eliminaram testes e exames, aceitaram professores não qualificados e promoveram automaticamente os alunos.

A agenda para os anos 90 e 2000 consistia precisamente em procurar integrar políticas de promoção da igualdade de oportunidades com políticas de promoção da excelência. O problema consiste, então, em procurar conseguir uma modificação dos aspectos qualitativos do sistema educativo de tal modo que os programas se adaptem à maioria dos alunos deixando margem à diversificação de talentos, interesses e valores das várias minorias; que as medidas de compensação e remediação pedagógicas prevaleçam sobre as medidas primitivas de chumbo e repetição; que os processos de avaliação garantam os padrões de excelência e a confiança social nos diplomas sem se pautarem apenas pelas necessidades da minoria que prosseguirá estudos superiores. É só neste sentido que se pode dizer que "não há antinomia entre o interesse prestado aos resultados cognitivos do ensino e a prossecução de um ideal de igualdade de oportunidades" (OCDE, 1989, p 41)¹²⁸.

Permanece sempre, no entanto, o facto de nos encontrarmos diante de duas tendências, dois "lobbies", duas prioridades diferentes. Consequentemente, as políticas educativas podem ser avaliadas de acordo com a sua capacidade de promoverem mais a igualdade de oportunidades ou mais a excelência dos resultados.

¹²⁸ OCDE (1989) - Les Ecoles et la Qualité: Un Rapport International, Paris, Les Éditions de l'OCDE.



Durante a década de 90, em alguns países, a pedagogia (ou talvez melhor, o "pedagogismo") tornou-se suspeita de contrariar a tradicional excelência dos sistemas educativos.

Hameline (1987)¹²⁹ mostra como a "retórica" do Ministro da Educação de França, Jean-Pierre Chevènement, em 1984 e 1985, consistiu precisamente em denunciar a "gluance" em que se tinha transformado o sistema educativo, isto é, uma situação de terreno mole em que os jovens já não encontram apoio seguro para se afirmarem. Situação que se poderia caracterizar como uma certa tendência "para o laxismo, para a prioridade concedida ao lúdico sobre o sério e à satisfação sobre o esforço, para a demissão dos adultos diante dos desejos infantis e regressivos, tanto deles próprios como dos alunos" (Hameline, 1987, p. 103).

Esta "deriva" associada simplisticamente com toda a "educação nova ou a escola nova", reflecte apenas um dos temas dos seus fundadores: o tema da necessidade de o educador se adaptar às características próprias de desenvolvimento de cada aluno, no pressuposto de que muito do esforço que, no passado, era exigido consistia em inútil opressão.

Muitos destes "pedagogistas", para não dizer pedagogos, foram, no entanto, infiéis ao outro tipo de preocupações dos grandes fundadores das novas tendências. Com efeito, Demolins, Wilbois, Claparède, Binet, Bovet, todos eles, como mostra Hameline, se preocuparam com o autêntico rendimento escolar, com os resultados autenticamente académicos e até com a sua avaliação científica. Quando Adolphe Ferrière, por exemplo, declarava que a finalidade da organização do trabalho escolar era "obter o máximo de efeitos úteis com o mínimo de esforços inúteis" (Hameline, 1987, p. 107)¹³⁰, muitos "pedagogistas" esqueceram-se da primeira parte da frase. A autêntica pedagogia não pode ser

¹²⁹ HAMELINE, D. (1987) - Le Pedagogisme contre L'Excellence, in B. Ouvry-Vial (ed.), L'Excellence: Une Valeur Pervertie, Autrement. Serie Mutations, n0 86, Paris, Editions du Seuji.

¹³⁰ Ibidem

inimiga da excelência. A educação deve ser libertadora, mas deve ser educação e deve assegurar (o que implica medir) que o seja.


Wynne e Ryan (1993)¹³¹, num livro cujo subtítulo é Manual de Ensino do Carácter, dos Conteúdos Académicos e da Disciplina, pretendem recuperar as escolas americanas do "sentimentalismo" de muita pedagogia das últimas décadas. A aprendizagem necessária, hoje em dia, não só para que os alunos se tornem cultos e cidadãos participativos, mas também para que venham a ser profissionais competentes e competitivos, é uma "aprendizagem profunda" que requer um grau elevado de esforço, persistência e moralidade.

Aprender não é necessariamente divertido ("fun"), o que contraria um mito sentimental que tem esvaziado muitos currículos dos seus aspectos mais importantes e de efeitos mais duradouros. Para estimular e manter esta aprendizagem profunda, Wynne e Ryan propõem então a recuperação de toda uma engenharia social escolar tradicional. Pretendem sobretudo a volta a uma educação para os valores que ultrapasse o impasse relativista, em que o popular método de "clarificação dos valores" estruturalmente se exprimiu e a teoria Kohlberguiana do desenvolvimento moral, paradoxalmente, provocou. Esta volta à educação do carácter, à excelência académica e à disciplina, é todo um movimento espalhado nos Estados Unidos, em sintonia com a corrente "back to basis", e que se exprime tanto em obras de carácter filosófico (Sommers, 1989)¹³² ou psicológico (Nucci, 1989)¹³³, como de carácter mais

¹³¹ WYNNE, E.A and Ryan, K. (1993) - Reclaiming our Schools: A handbook on Teaching Character, Academics and Discipline, New York, Macmillan.

¹³² SOMMERS, C. (1989) "Vice and Virtue in Everyday Life": Introductory Reading in Ethics, San Diego, Harcourt, Brace, Jovanovich.

¹³³ NUCCI, L. (1986) "Moral Development and Character Education": A Dialogue, Berkeley, McCutchan.



propriamente pedagógico (Schulman / Mekler, 1985¹³⁴; kyan and Mclean, 1987¹³⁵; Lickona, 1991)¹³⁶.

1.3.14 Excelência escolar e excelência educativa.

A excelência escolar é acusada, muitas vezes, de não ser necessariamente excelência educativa, isto é, de não se encontrar relacionada com o desenvolvimento de competências que sirvam a cultura ou se relacionem com as necessidades futuras da profissão, mas apenas com a aquisição de capacidades que permitam a passagem com sucesso pelo percurso escolar.

Perrenoud por exemplo, fala de uma certa "autonomia da excelência escolar a qual se desprende da excelência educativa que é aquela que os profissionais experientes exprimem. Atribui ele esta desintegração a estruturação do currículo em graus e disciplinas, à divisão do trabalho pedagógico entre mestres, e às exigências da avaliação em situação pedagógica" (1987, p. 100.)¹³⁷,

Esta é uma crítica certa a muitas práticas escolares. Elementos há nos currículos de todas as disciplinas a todos os níveis que só vale a pena aprender porque se pergunta no exame, tão longe estão daquilo que verdadeiramente interessa. Outros conteúdos curriculares poderão corresponder a autêntico avanço da ciência nalguma área superespecializada. Tal facto não justifica, no entanto, que tenham que ser erigidos em conhecimento básico imposto a todos os alunos. A pedagogia deve zelar continuamente por manter a atenção ao que é clássico e essencial, ao que terá efeitos a longo prazo, ao que é útil, ao que forma e enriquece.

¹³⁴ SCHULMAN, M. And MEKELER, E. (1985) "Bringing up a Moral Child": A new for Teaching your Child to be kind, and Responsible, Reading, MA, Addisison Wesley.

¹³⁵ RYAN, K. And MACLEAN, G, (1987) "Charecter Developmnet in Schools and Beyond, New York. Praeger.

¹³⁶ LICKONA, T. (1991) "Educating for Character": How our Schools Can Teache Respect and Responsability, New York Bantam Books.

¹³⁷ PERRENOUD, P. (1987) " Autonomie de L'Excellence Scolaire, in B. Ouvry-Vial (ed), L'Excelence: une Valeur Pervertie, Autrement, serie Mutations, n.º 86, Paris. Editions du Seuil.

Para o espaço do optativo deve ficar o que é já uma especialização, o que é uma erudição, o que é trivial. A pedagogia escolar deve procurar também provocar momentos de integração disciplinar que proporcionem uma melhor percepção do real e uma maior aproximação aos problemas da vida, os quais, quase sempre, necessitam de uma contribuição interdisciplinar.

A Escola-Cultural, Área-Escola, a Área de Complemento Curricular, Estudo Acompanhado, Área de Projecto, pretendeu precisamente exercer essa função.

1.3.15 Os bons recursos vs resultados.


Ethier (1989)¹³⁸, depois de uma revisão da literatura sobre a excelência em educação, afirma que, muito embora seja difícil definir a natureza da excelência educativa, ela, no entanto, se refere a três parâmetros:

- 1) À qualidade dos recursos humanos, materiais e financeiros de que deve dispor um serviço de educação;
- 2) À qualidade do processo educativo em que os programas e os métodos exprimem todo o seu potencial, porque utilizados por todas as competências profissionais de alto nível;
- 3) À qualidade dos resultados, em primeiro lugar, académicos, mas também aos de tipo mais relacionado com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Ethier, pp. 21)¹³⁹.

Ora, na análise da qualidade de escolas ou sistemas educativos, alguns autores debruçam-se sobretudo sobre a qualidade dos recursos, enquanto outros se concentram, antes de mais, sobre a qualidade do processo e dos

¹³⁸ ETHIER, G. (1989) “La Gestion de l’Excellence en Education, Québec, Presses de L’Université du Quebec.

¹³⁹ Ib.



resultados. Enquanto, para os primeiros, há o perigo de pensarem que, postas as condições apropriadas, o processo e os resultados de qualidade se seguirão infalivelmente, para os segundos, o perigo é de esperarem que a atenção ao processo e aos resultados dispense de investir nas condições que os tornam possíveis.

Do ponto de vista conceptual, a relação entre recursos, por um lado e processo e resultados, por outro, pode-se, então, enquadrar do seguinte modo:

- 1) A qualidade dos recursos educativos é condição necessária para a obtenção de resultados educativos excelentes ao nível dos grandes números estatísticos. Dai a necessidade de grandes investimentos na qualidade dos recursos humanos e materiais de um sistema educativo;
- 2) A qualidade dos recursos educativos não é condição suficiente para a obtenção de excelentes resultados. Falta ainda a vontade dos alunos, o seu interesse, a sua persistência. Daí a necessidade de um trabalho directo de controlo dos resultados, quer através de sistemas de mobilização e reconhecimento da excelência, quer, em alternativa, ou simultaneamente, através de sistemas de controlo de qualidade;
- 3) Podem, por vezes, obter-se bons resultados, apesar das condições menos ideais dos recursos materiais de um sistema. A prova é que alguns sistemas educativos que possuem escolas muito pobres, que têm uma relação aluno/professor muito desfavorável, cujos alunos provêm de ambientes socioeconomicamente muito desfavorecidos, conseguem, no entanto, melhores resultados que os de outros sistemas com condições muito mais favoráveis;
- 4) A qualidade dos recursos humanos é factor determinante da qualidade dos resultados, sobretudo se incluir nessa qualidade a competência em

motivar os alunos e as suas famílias e em gerir o processo educativo e os sistemas de controlo de qualidade dos resultados.

1.3.16 O debate actual.

De uma maneira geral e simplificada, o interesse recente pela excelência em educação pode ser considerado como um movimento natural de crítica às grandes reformas do ensino dos anos 60, 70 e 80 nos países da OCDE, motivadas pelas duas pressões da "expansão (crescimento quantitativo) e do alargamento do acesso a novos grupos da população (igualdade de oportunidades)" (OCDE, 1989, p. 17)¹⁴⁰.


Mas, para além deste movimento pendular natural, que exige que a uma época de crescimento se siga uma época de consolidação, e que um ciclo de quantidade provoque um ciclo de qualidade, três motivos de ordem económico-cultural podem explicar a inquietação presente pela qualidade do ensino.

O primeiro motivo económico refere-se à percepção cada vez mais aguda "da procura qualitativa de mão-de-obra" (OCDE, 1989, p. 21)¹⁴¹. Este motivo é diferente do motivo económico dos anos 60. Então tinha-se a ideia vaga de que qualquer instrução favorecia sempre tanto o emprego satisfatório como o de desenvolvimento da economia, ideia que veio a ser posta em causa pelas vagas de desemprego dos anos 70 e 80.

Actualmente, devido sobretudo à profundidade da inovação tecnológica, tem-se a percepção clara de que a economia não se desenvolve se os trabalhadores não possuírem uma base educativa de grande qualidade que lhes permita a continua reciclagem e a educação permanente.

¹⁴⁰ OCDE, (1989) "Les Ecoles et la qualité": Un Report International, Paris, Les Editions de l'OCDE.

¹⁴¹ Ib.



Face à rapidité e à omniprésence du progrès technologique réclame-se des travailleurs que soient capables de se adapter facilement à de nouvelles exigences, ce qui signifie qu'ils possèdent les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour pouvoir facilement changer d'emploi, et une expérience suffisamment large pour qu'ils puissent exécuter des tâches très diverses dans un travail organisé par équipes. (OCDE, 1989, p. 21)¹⁴².

Le deuxième motif de nature économique qui pousse les pays de l'OCDE à s'intéresser à la qualité de l'enseignement fait référence à la sensation de perte de compétitivité commerciale qu'une main-d'œuvre moins instruite peut apporter (OCDE, 1989, p. 22)¹⁴³. C'est, de fait, ce thème central du fameux rapport *A Nation at Risk, the Imperative for Educational Reform*, publié en 1983, qui a initié le grand débat sur l'excellence en éducation aux États-Unis, en divulguant des données relatives au déclin continu des résultats scolaires des élèves américains depuis 1963 (Marsolais, 1987)¹⁴⁴.

Le troisième motif est plus d'ordre culturel, même s'il a été suscité surtout dans la littérature de l'administration et de la gestion des entreprises. Il fait référence à de nouvelles exigences de qualité des produits et services de la part des citoyens qui ont acquis une nouvelle conscience de leurs droits en tant que consommateurs et usagers. Les livres de Peters et Waterman (1983)¹⁴⁵ *O Preço da excelência* et de Peters et Austin (1985)¹⁴⁶ *A Paixão da excelência*, n'ont pas apporté que la plus grande conscientisation de ces nouvelles exigences de la part d'une population plus éduquée. Éthiers (1989)¹⁴⁷ résume en deux idées principales la contribution de Peters et ses associés à ce mouvement d'exigence de

¹⁴² Ibidem

¹⁴³ Ibidem

¹⁴⁴ MARSOLAIS, A. (1987) "Des stratégies pour la qualité de l'Éducation au Grand Bretagne et aux Unis, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation.

¹⁴⁵ PETERS, T., WATERMAN, Jr., & ROBERT, H. (1992). "In Search of Excellence, N. Y. Harper and Row.

¹⁴⁶ Ib.

¹⁴⁷ Ib.

excelência: a necessidade de cultivar o sentimento de pertença com orgulho às organizações a fim de estimular a qualidade do cumprimento dos seus objectivos, e o imperativo de desburocratizar e descentralizar essas organizações a fim de dar lugar à iniciativa e criatividade dos trabalhadores e promover o seu sentido de responsabilidade ante os clientes. Owens (1984)¹⁴⁸ e Boyer (1985)¹⁴⁹, citados pelo mesmo autor, procuram aplicar à gestão das escolas a mensagem de Peters.

Wynne e kyan (1993)¹⁵⁰, para além dos motivos económicos que explicam o novo interesse pela qualidade, põem o acento nos motivos mais propriamente éticos. "Uma variedade de indicadores", afirmam, "mostra que se tem dado um declínio substancial e de longo termo na conduta dos jovens americanos" (p. 9). Desde 1940 a 1988, a taxa de nascimento de bebés de raparigas solteiras com a idade de 15 a 19 anos aumentou 650%; de 1944 a 1988, a taxa de suicídio de rapazes brancos com a idade de 15 a 24 anos aumentou 277%; de 1951 a 1988, a taxa de homicídio do mesmo grupo etário aumentou 219%. O mesmo se pode dizer de outros comportamentos destrutivos como a toxicodependência, o vandalismo e a indisciplina. É certo que muitos outros factores, que não a escola, são responsáveis por esta deterioração da conduta que atinge de modo tão dramático a vida própria dos jovens. Mas, como os autores afirmam;


é razoável acreditar que tendências tão generalizadas e tão características afectem a conduta dos alunos na escola e sejam provavelmente devidos, em parte, a políticas educativas deficientes. Com efeito, a escola é a instituição pública principal que absorve o tempo fora de casa destes jovens cada vez mais necessitados de ajuda. (Wynne e Kyan, 1993, p. 9).

1.3.17 O debate em Portugal.

¹⁴⁸ OWENS, T.R. (1984) "A framework for improving Excellence in Education, The School Administrator, Vol. 4.

¹⁴⁹ BOYER, E. L. (1985) "In the Aftermath of Excellence, Educational Leadership, vol.42.

¹⁵⁰ WYNNE, E. RYAN, K. (1993) "Reclaiming our Schools: A handbook on Teaching Character, Academics and Discipline, New York, Macmillan.



Estes motivos de ordem económica, cultural e moral que explicam a actual "paixão pela excelência " nos países da OCDE têm-se reflectido em Portugal nos vários momentos que caracterizam a presente mudança educativa.

Pode-se, de facto, dizer que a actual mudança, que teve início com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, pertence toda ela a um ciclo de qualidade. Sucede-se, com efeito, a uma época de expansão quantitativa sem precedentes, iniciada pelo aumento da escolaridade obrigatória para seis anos em 1963, sendo Ministro da Educação Inocêncio Galvão Teles, prolongada pelo surto de democratização da educação promovido pelo Ministro Professor Veiga Simão e de novo estimulada, após o 25 de Abril, (Revolução dos Cravos) pela grande preocupação em promover a igualdade de oportunidades educativas em todas as camadas da população. Estes três impulsos coincidiram além disso, com o aumento de natalidade e, na última fase, com um afluxo significativo de imigrantes de África mormente das ex-colónias portuguesas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo aparece então como uma carta de consolidação e de qualidade. É certo que o primeiro "princípio geral" da Lei consiste na declaração da especial responsabilidade do Estado em promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares" (n.º 2 do artigo n.º 2). Mas todo o diploma insiste na promoção de princípios de qualidade e de desenvolvimento integral dos alunos, desde a formação do carácter e da cidadania, à reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e ao equilibrado desenvolvimento físico [alínea h) do artigo 30.º]. De modo geral, é posta a ênfase sobre a necessidade de promover a identidade nacional, o espírito crítico, a criatividade, o respeito pela diferença e a autonomia (ver os objectivos do ensino básico no artigo 70.º, os do ensino secundário no artigo 90.º e os do ensino superior no artigo 11.º).

O desenvolvimento desta grande mudança pela Lei de Bases, tendo já sido iniciada pelo X Governo Constitucional, sendo Ministro da Educação o Prof.


João de Deus Pinheiro, foi sobretudo concretizada no XI Governo Constitucional sob a liderança do Eng.º Roberto Carneiro. Ora, ainda na vigência do X Governo, num trabalho de equipa coordenado pelo Eng.º Roberto Carneiro, sobre o perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário, apontava-se a preocupação pela qualidade como um dos imperativos da reforma. Vale a pena citar toda a passagem:

A integração de Portugal, país pequeno, no mercado europeu e na rede de comunicações internacionais vão-nos obrigar a competir sobretudo pela qualidade, o que significa que a nossa sobrevivência económica passa pelo desenvolvimento moral das nossas relações de produção e serviços. Uma exigência e um desafio posto à escola e a todas as instâncias formativas do jovem. Um esforço exigente de permanente superação colocado a cada cidadão que apenas se torna exequível com hábitos de educação permanente desde o seio das instituições familiar e escolar. (Ministério da Educação, 1988, p.45)¹⁵¹

São estes princípios de ênfase na qualidade que vão estar subjacentes à elaboração dos novos programas e à mudança de todos os outros subsistemas do sistema educativo.

Obviamente que ao classificar-se a mudança da Lei de Bases como pertencendo a um ciclo de qualidade se não devem menosprezar todos os aspectos quantitativos de crescimento que dela necessariamente derivam. Faz parte intrínseca desta mudança iniciada em 90, com efeito, a extensão da escolaridade obrigatória até ao 9.º ano do ensino básico, a cobertura universal da educação pré-escolar, pelo menos para o ano precedente à entrada na escola, e o aumento das taxas de escolarização do ensino superior para a ordem dos 30%. A diferença, no entanto, em relação a outros períodos de expansão consiste, primeiro, no facto de nos encontrarmos em grande declínio de natalidade; depois, em ter-se podido, nos últimos 5 ou 6 anos, expandir significativamente o parque escolar dos ensinos básico e secundário e,

¹⁵¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) “O perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.



finalmente, em ter-se, nos últimos 20 anos, construído uma rede de institutos politécnicos que começam agora a abrir as suas portas ao maior afluxo de alunos.

Do mesmo modo, não se devem menosprezar elementos qualitativos de inovação implícitos em todas as outras reformas em que a expansão quantitativa predominava como, por exemplo, esse grande projecto de inovação qualitativa que foi a Telescola no tempo da expansão da escolaridade para seis anos, ou os projectos do ensino unificado no tempo do Ministro Veiga Simão, ou alguns programas do PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos - após o 25 de Abril.(Revolução dos Cravos).Tratava-se, com efeito, mais de ênfases e de equilíbrios do que de compartimentações rígidas.

Considerando, no entanto, a mudança oriunda da Lei de Bases como uma mudança sobretudo de tipo qualitativo e de promoção da excelência, um elemento deve ser destacado como teste a essa vontade de excelência. Trata-se da mudança do processo de avaliação do desempenho dos alunos, processo que, de acordo com muitos autores, é essencial ao controlo de qualidade dos sistemas educativos. Este novo processo de avaliação insere-se, ainda, e apenas, na preocupação de desenvolver a igualdade de oportunidades, ou situa-se já no esforço de integrar a igualdade com a qualidade?


1.3.18 Eficácia da aprendizagem.

Objectivos claros. A eficácia e, portanto, a qualidade do processo de aprendizagem é determinada, antes de tudo, pelo currículo. Ora, para que seja factor de qualidade, o currículo terá que, primeiro, reflectir o estado da ciência; segundo, adaptar-se ao desenvolvimento e cultura dos alunos; e, terceiro, ser de tal modo operacional que seja verdadeiramente agenda para a acção, isto é, que tenha objectivos bem claros.

O primeiro e segundo requisitos foram a preocupação dominante das equipas para elaborarem os novos programas dos ensinos básico e secundário. Mas talvez que este empreendimento gigantesco e magnífico que foi a reforma curricular não tenha tido sucesso no cumprimento do terceiro requisito, isto é, na apresentação clara e operacional dos objectivos curriculares. E a prova desta deficiência encontra-se na necessidade de mandar elaborar, a posteriori, objectivos mínimos para cada matéria, a fim de poderem servir de guia às decisões sobre o apoio necessário aos alunos e sobre a sua eventual retenção.

A falta de clareza operacional nos objectivos curriculares não era, no entanto, defeito de delineamento ou incapacidade intelectual das equipas que elaboraram os programas. Pelo contrário, era fruto de uma decisão pedagógica de evitar concretizar demasiado os objectivos, a fim de dar ampla liberdade ao professor de improvisar e de se adaptar. Pensou-se, na altura, que o importante era reformar os métodos e não tanto clarificar os objectivos. Torna-se agora patente que, num segundo momento de desenvolvimento curricular, a atenção deve incidir sobretudo na operacionalização dos objectivos. Com efeito, só se pode exigir com eficácia, e portanto, só se pode conseguir aprendizagem real se os objectivos a atingir forem claramente estabelecidos no horizonte. Sem tal horizonte, as dificuldades da vida quotidiana e a natural inclinação para o mais fácil, continuamente inclinarão, para níveis mais baixos, os objectivos que os professores, na liberdade que lhes deixa o currículo, pretenderem estabelecer.

Diferenciação curricular. Um currículo nacional, no contexto de uma escola para todos, não pode ter objectivos operacionais uniformes. Objectivos operacionais uniformes só têm sentido numa escola de elites, que já segregou os alunos culturalmente diferentes, com dificuldades ou com processos de desenvolvimento mais lentos. A solução não se deve procurar na desoperacionalização dos objectivos para que todos os níveis lá caibam. Objectivos não operacionais, ou vagos, não ajudam ninguém, como já se viu.



A experiência diz-nos que a solução deve-se encontrar na diferenciação dos objectivos operacionais de modo a que se possa exigir, com rigor e clareza, diferente desempenho a diferentes alunos.

Os países anglo-saxónicos têm uma grande experiência com a diferenciação, por níveis, dos objectivos curriculares. Alguns modelos de diferenciação, utilizados num primeiro momento, foram, no entanto, sendo substituídos por outros modelos pedagogicamente mais sãos.


Assim, um primeiro modelo de diferenciação comum nos Estados Unidos até aos anos 60, foi o chamado "tracking" (percursos). As escolas dividiam os alunos em diferentes "tracks", conforme o seu desempenho em testes aferidos. Havia o "track" dos que podiam ambicionar prosseguir os estudos ("college preparatory"), o "track" dos que se dirigiam para a vida activa na área dos serviços ("business") e o dos que pretendiam a vida activa na área dos ofícios ("trade"). Ora, a diferenciação entre estes "tracks" não consistia apenas em que os alunos podiam escolher disciplinas diferentes. Consistia, sobretudo, em que, para além de frequentarem disciplinas comuns (o Inglês, a Matemática, as Ciências), eles eram encarreirados para níveis globais diferentes. Os pedagogos, com razão, levantaram-se contra os efeitos perversos deste sistema de "tracking". Assim concebido, representava, com efeito, um sistema de classificação prematura e definitiva dos alunos, sem possibilidade de passagens e de evolução. Sobretudo, reflectia e acabava por confirmar a desigualdade social inicial com que os alunos chegavam à escola. A crítica da nova sociologia da educação sobre a função conservadora da escola enquanto "reprodutora das desigualdades sociais" incidiu sobretudo sobre este sistema ou semelhantes que se observavam em França, na Alemanha, no Luxemburgo, etc, (Pedro Cunha 2001).¹⁵² Mas o sistema de "tracking" foi apenas a primeira solução encontrada pelos países anglo-saxónicos para o processo de adaptação da escola de elites do Século XIX à escolaridade obrigatória para

¹⁵²CUNHA, P. D. O. (2001) Obra citada.

todos. Outros países que não utilizaram o "tracking" escolheram, neste primeiro momento, uma das seguintes soluções: ou mantiveram a uniformidade dos níveis de exigência e obrigaram os alunos menos favorecidos a repetir até alcançarem os objectivos (a solução portuguesa), ou baixaram os níveis de exigência de modo a que todos os conseguissem alcançar (a solução em algumas escolas americanas). Ambos os métodos produziam os mesmos efeitos perversos do sistema de "tracking". Ambos confirmavam as vantagens dos alunos socialmente mais favorecidos, ambos, portanto, reproduziam as desigualdades sociais.

Uma terceira solução está a ser tomada agora por vários sistemas. E a diferenciação por níveis, não global, em todas as matérias, mas disciplina a disciplina; e não permanente e irreversível, mas aberta à evolução dos interesses e capacidades dos alunos. Assim, alguns alunos poderão frequentar os níveis mais altos de Línguas e Literaturas, e os mais baixos de Matemática e Ciências; ou um aluno que frequentava um nível elevado de Matemática poderá temporariamente baixar a um nível menos elevado para "reforçar as bases".

Este é o sistema utilizado, por exemplo, pelo "International Baccalaureat", programa de 110 e 120 anos do ensino secundário, oferecido agora em quase todos os países europeus, nos Estados Unidos e na América Latina, em Inglês, Francês e Espanhol. Cada disciplina é oferecida em pelo menos três níveis de exigência. Os alunos, neste programa, têm que escolher seis disciplinas, mas pelo menos três devem ser frequentadas ao nível mais elevado. Cada aluno, com o seu "advisor", escolherá um "menu" equilibrado que corresponda aos seus interesses e capacidades. Todos recebem uma educação integral, mas diferenciada. Os objectivos são claros e operacionais para cada disciplina e cada nível. Ninguém se sente inferiorizado por ter algumas disciplinas a nível inferior, porque todos também frequentam algumas de nível superior.



Esta terceira solução foi a preconizada por Roberto Carneiro no Despacho 162/ME/91, de 9 de Setembro, sobre a avaliação dos alunos. Infelizmente, o Despacho n.º 98 – A/92, de 23 de Agosto, assinado pelo então Ministro de Educação, Couto dos Santos, e que revogou o Despacho de Roberto Carneiro, eliminou esta opção, por a ter confundido com o sistema "tracking". Em sua vez, impôs de novo um sistema de nível uniforme, embora se possam estabelecer objectivos mínimos a que todos se devem submeter, o que aproxima perigosamente o sistema do da segunda solução acima referida, isto é, da solução que consiste em baixar o nível de exigência para que todos lá caibam. Objectivos mínimos facilmente passam a ser "os objectivos". Paradoxalmente, é esta solução, mais do que nenhuma outra, a que reproduz as desigualdades sociais. Deixa a todos onde estão sem os puxar para cima, logo, confirma-os na sua desigualdade.

1.3.19 O primado dos resultados.

A moderna ciência tem vindo a demonstrar que os comportamentos desejados se conseguem não só através da qualidade e gestão dos estímulos utilizados a montante do processo de aprendizagem, mas também e necessariamente, pela qualidade e gestão das consequências previstas a jusante de tal processo. O behaviorismo exagerou, no seu primeiro momento de euforia, ao generalizar os resultados das suas experiências de laboratório aos processos mais complexos e delicados da aprendizagem humana. Foi com razão que a reacção humanista dos anos 60 e 70 veio repor a ênfase na liberdade da pessoa, e protagonizar métodos pedagógicos facilitadores do processo de maturação psicológica e promotores da autonomia do aluno. Mas, de novo, a reacção exagerou o movimento pendular. Diante do declínio dos resultados escolares, em parte provocado pelas medidas mais humanistas liberais dos anos 60, muitos pedagogos dos anos 80 e 90 procuram agora métodos que sintetizem o ponto de vista da psicologia humanista com o ponto de vista da psicologia behaviorista. É certo, de facto, que o homem é mais do que mecanismos psicológicos e sociológicos, mas também é verdade que, em grande parte, ele continua sujeito a eles. Não é, portanto, impunemente que se desprezam as

leis da conduta humana, como quando não se prevêem consequências positivas e negativas que reforcem o comportamento desejado, sobretudo quando tal comportamento é difícil e portanto improvável.

A aprendizagem académica moderna é, com efeito difícil, e requer grande concentração e esforço, o que a torna, conseqüentemente, improvável, se deixada ao vagar do entusiasmo e da mera atracção. Por mais atractivos que sejam os modernos meios didácticos, é difícil aprender uma língua estrangeira, analisar com rigor um poema ou um romance, dominar um teorema matemático, reviver uma época histórica, aprender um instrumento musical.

Sem um bom programa de consequências, a maior parte dos alunos ficar-se-ia pela rama e iria antes ao cinema ou jogar futebol.

A nível do macrossistema, as reformas propôs dois sistemas de organização de consequências para manter e estimular a probabilidade aprendizagem profunda e, portanto, a probabilidade de obtenção de resultados escolares excelentes: as provas aferidas nacionais.

As provas aferidas nacionais têm principalmente três funções. Em primeiro lugar, harmonizar os critérios de classificação de escola e impedir a injustiça de eventuais inflações locais. Quando as notas finais que conferem diploma servem de indicadores para a colocação de candidatos, é, com efeito, injusto que elas estejam inteiramente sujeitas à variação subjectiva dos professores.

A segunda função das provas aferidas consiste na manutenção dos padrões de excelência nas várias escolas e nas várias disciplinas. Esta função é talvez ainda mais importante que a primeira. Com efeito, sem provas aferidas no horizonte, nada impede que, paulatinamente, os professores deixem de "dar toda a matéria", diminuam a exigência, desculpem as faltas, cedam a pressões dos alunos que trabalham ou se queiram ocupar das outras tarefas.



Sem provas aferidas obrigatórias, o professor torna-se o único defensor dos padrões e, portanto, torna-se o único alvo das pressões dos alunos e o único opositor da parte dele mesmo que quer seguir o caminho da facilidade. Alguns resistem, durante algum tempo. É improvável que todos resistam à pressão, todo o tempo. Pelo contrário, sob o horizonte das provas aferidas, o professor torna-se no grande aliado dos alunos no seu esforço para atingir o sucesso. Os alunos têm um poderoso motivo para estudar mais, transcender as dificuldades, pedir ajuda, dar tudo por tudo.

O professor sente um estímulo eficaz para ajudar os alunos, explicar melhor, ensinar mais. O aluno é estimulado, o professor dignificado, a qualidade mantida. Paradoxalmente, são os alunos provenientes de meios socioeconomicamente favorecidos que menos sofrem com a ausência de provas aferidas. É ainda provável, com efeito, que esses alunos se sintam estimulados apenas pela própria matéria, e é mais provável que os seus pais os incentivem directamente e façam pressão sobre os professores para que ensinem como devem e mantenham os padrões de qualidade.

É pouco provável que tal suceda com os alunos socioeconomicamente desfavorecidos.

A terceira função das provas aferidas, e consequência das duas primeiras, é garantir a confiança social dos diplomas. Sem provas aferidas, cujo resultado contribua, pelo menos parcialmente, para a decisão de conferir o diploma, esses mesmos diplomas perderão o seu valor de expressão de competência verificada e ficarão reduzidos, cada vez mais, à mera indicação do número de anos passados na escola.

1.3.20 A Gestão na multiplicidade em contexto(s) identitário(s).

Problema teórico-prático importante é o da gestão da multiplicidade na sua relação com os processos identitários. Jorge Vala dá-nos interessantes e sólidas pistas acerca do tópico. Pistas práticas, bem fundadas teoricamente. Coloca o problema principal por meio de uma pergunta: «Devem os imigrantes adoptar a cultura da comunidade de acolhimento?»¹⁵³. É o problema da relação cultural, que envolve esta e outras perguntas. «As respostas a estas perguntas podem dar origem a cinco estratégias de relação cultural: integração, assimilação, segregação, exclusão e individualismo»¹⁵⁴. O autor informa que ao termo «individualismo» prefere o termo «individuação»¹⁵⁵. Nós também.

Explica, acto contínuo, o significado que dá aos termos. Assim:

A integração corresponde a uma estratégia que associa o respeito pela identidade dos imigrantes e a aceitação de que estes adoptem os valores nucleares da comunidade de acolhimento.(Vala, 2004, p. 50).

A assimilação, por sua vez, refere-se à negação da diferenciação identitária da minoria e ao desejo de que esta absorva os valores da maioria. A segregação significa recusar a identificação da minoria com os valores da maioria e tolerar a identidade da minoria. A exclusão reúne a rejeição simultânea da identidade da minoria e da sua possibilidade de adaptação aos valores da maioria. Finalmente, a individuação segundo ainda o autor:


*corresponde a uma estratégia que consiste em ver como desejável que cada pessoa seja considerada como entidade particular, autónoma e não definida em função das suas pertenças categoriais, maioritárias ou minoritárias.*¹⁵⁶(Vala, 2004, p. 53).

¹⁵³ VALA, J. (2004). Processos identitários e gestão da diversidade, in I Congresso – Imigração em Portugal [Diversidade –Cidadania – Integração] – 18/19 Dezembro de 2003, Lisboa, ACIME, 2004, p. 52.

¹⁵⁴ Id, ib., p. 52.

¹⁵⁵ Id, ib., p. 53

¹⁵⁶ Id, ib., pp. 52-53



Diremos, liminarmente, que nos parecem em princípio aceitáveis como estratégias a integração, a assimilação e a individuação; inaceitáveis, a segregação e a exclusão; nos limites da inaceitabilidade colocamos a assimilação. Sintetizando a sua posição esclarece:

*Os vários modelos de integração e de individuação que apresentámos parecem todos eles terem virtualidades próprias ao mesmo tempo que todos levantam problemas. A pesquisa tem vindo a aproximá-los, num vaivém entre pertenças comuns, diferenciação categorial e saliência da individuação.*¹⁵⁷(Vala, 2004, p. 54)

1.3.21 Antropologia e educação.

Afirma Manuel Viegas Tavares que, «para que o processo de transmissão dentro da Escola seja produtivo, [este] tem que ter em conta a diversidade étnica, cultural e linguística dos alunos», realizando uma educação multicultural que seja, como escreveu Norberto Bottani, educação para a tolerância e para o espírito crítico.¹⁵⁸

Na escola multicultural é necessário atender com particular cuidado às minorias culturais. Entende o autor por minoria o que se segue:

*Um grupo só é uma minoria se se destaca pelo tratamento diferente que originam as suas características físicas e culturais e se os seus membros se consideram, portanto, objecto de discriminação colectiva e tendem a desenvolver atitudes diferentes que os afastam ainda mais da sociedade global*¹⁵⁹.(Tavares, 1998, p. 103).

A definição é de Michael Banton, citado por M. Viegas Tavares. Este autor declara explicitamente que considera no seu trabalho tanto as minorias étnicas como as culturais. Nestas inclui os emigrantes regressados a Portugal há

¹⁵⁷ Id, ib., p. 60

¹⁵⁸ TAVARES, M. V., (1998). O Insucesso Escolar e as minorias étnicas em Portugal – Uma abordagem antropológica da educação, Lisboa, Instituto Piaget, p. 103

¹⁵⁹ Id, ib., p. 104

menos de três anos¹⁶⁰. Os filhos destes emigrantes apresentam dificuldades de integração escolar e de aprendizagem específicas, pois «foram socializados num meio sociocultural específico que enformou o quadro das suas referências culturais e o seu comportamento», para não falar das suas competências linguísticas, frequentemente deficitárias.

São diversas as situações de populações escolares minoritárias. Todas elas

*Podem levar ao insucesso escolar, cujo principal factor parece residir prioritariamente no desconhecimento do **outro** por parte da Escola, bem como da realidade cultural subjacente aos alunos e à comunidade pedagógica, levando-os a acreditar que a sua **auto-imagem** e identidade é ignorada e atacada pela Escola*¹⁶¹. (Tavares, 1998, p. 104, negrito nosso)


M. Viegas Tavares não vê que a sociedade portuguesa possa vir a perder a sua identidade cultural pelo facto de receber grande número de imigrantes. Eis a sua posição: «É absolutamente óbvio que qualquer país que receba imigrantes, como acontece com Portugal, por exemplo, continuará a manter a sua própria cultura como dominante, embora a sociedade seja multicultural. Haverá, isso sim, traços de qualquer das culturas em presença que serão osmoticamente padronizados em qualquer dos sentidos, o que só contribuirá para o enriquecimento de qualquer delas, porque essa parece ser a realidade proposta pela educação multi-intercultural – o conhecimento e o respeito pelo “outro”.»¹⁶²

Na opinião de M. Viegas Tavares, a implementação da educação multi-intercultural apresenta várias importantes dificuldades, para superação das quais importa encontrar as respostas adequadas. Um primeiro passo consistirá em «trabalho de investigação junto dos grupos minoritários da sociedade para apreender os seus comportamentos, a sua língua, as suas necessidades e

¹⁶⁰ Id, ib., p. 104

¹⁶¹ Id, ib., p. 108

¹⁶² Id, ib., p. 117



aspirações, as suas preocupações e prepará-los para aceitarem, sem etnocentrismos, o novo tipo de educação multi-intercultural»¹⁶³. Um segundo passo terá de ser o desenvolvimento do mesmo tipo de trabalho «em relação ao grupo dominante, sobretudo aos seus membros mais conservadores»¹⁶⁴. Um terceiro passo será a integração no currículo da disciplina de educação cívica, a todos os níveis de ensino¹⁶⁵. Um quarto passo terá de ser a implementação de «uma acção de âmbito nacional de educação de adultos, sem a qual será muito difícil conseguir a pretendida mudança de mentalidades»¹⁶⁶. Não é pouco, nem fácil, como se vê.

1.3.22 Importância da educação e da escola.

Sobre a situação actual da sociedade multicultural portuguesa e da educação nela ministrada na escola às crianças e jovens descendentes de imigrantes escreveu o ex-ministro da Educação Eduardo Marçal:

*O País mudou e mudou muito nos últimos anos. A mudança ocorreu por causas muito diversas mas a imigração que se verifica e se consolida como um fenómeno novo na vida do País constitui seguramente um dos factores mais relevantes para as mudanças que estão a ocorrer na sociedade portuguesa.*¹⁶⁷(Grilo, 2006, p. 15).

Relacionemos estas palavras com o problema da identidade nacional. Ela muda permanentemente. No actual período histórico de Portugal, os factores de mudança são de vários tipos: políticos, sociais, económicos, comunicacionais, tecnológicos, culturais, demográficos.

A imigração é, pois, um deles. E tem vários aspectos, não é um fenómeno liso, unidimensional. Deve, deste modo, estar presente em qualquer análise do

¹⁶³ Id, ib., p. 119

¹⁶⁴ Id, ib., p. 119

¹⁶⁵ Id, ib., p. 119

¹⁶⁶ Id, ib., p. 119

¹⁶⁷ GRILLO, E. M, (2006). Prefácio, in Carvalho, Cristina Maria Ramos Cavalheiro Sá, e outros, Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola, Lisboa, ACIME, p. 15.

problema da identidade nacional no quadro mais vasto de um País neste momento acentuadamente multicultural.

Marçal Grilo enfatiza o papel da escola neste processo. Pensa que ela «continua a não ocupar o lugar que lhe devia ser atribuído»¹⁶⁸. Lugar que não deve, todavia, pôr em causa a prevalência que, no que toca à responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens, cabe à Família e aos Pais numa sociedade que não se quer totalitariamente estatizada, mas organizada da base familiar para o topo do Estado, numa estruturação aberta e livre.

É de evidenciar a posição do ex-ministro da Educação sobre a língua portuguesa. Não se tratando, sem dúvida, de um partidário da assimilação nas relações culturais das minorias com a maioria, ele parece apostar realisticamente na integração, decerto aberta e respeitadora da dignidade de todos os envolvidos no processo social. Ora a língua portuguesa revela-se essencial no tecido complexo da relação social e cultural. Com clareza, escreve Marçal Grilo:


*Uma última nota que deve ser referida tem a ver com a importância excepcional que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa adquirem para o sucesso de qualquer estratégia nestes domínios da educação e da formação dos jovens provenientes de famílias imigrantes.*¹⁶⁹(Grilo, 2006, p. 18).

O perfil identitário das crianças e jovens com essa proveniência está, evidentemente, em situação difícil no país de acolhimento. A língua é um meio essencial para comunicar e exprimir-se. No meio social em que o imigrante vive agora, e tem de viver, é da maior importância dominar a língua portuguesa.

Ora esta é um factor de identidade tão importante, que – referimo-lo mais uma vez – Fernando Pessoa/Bernardo Soares aparentemente a considerou sua

¹⁶⁸ Id, ib., p.16

¹⁶⁹ Id, ib., p. 18



própria pátria. Não é, todavia, necessário ir tão longe para dar a nossa concordância a Marçal Grilo, quando escreve:

*Quer-nos parecer que a aprendizagem e o domínio da língua constitui um factor muito relevante para o futuro destes jovens que frequentam as escolas portuguesas e onde portanto há que fazer um grande esforço para melhorar os níveis de ensino e exigência.*¹⁷⁰(Grilo, 2006, p. 18).

1.3.23 Uma educação para os valores.

Se algum conceito parece hoje adequado para definir a realidade escolar e educacional própria do termo presente, esse conceito é o de “*sociedade educativa*”

O conceito de sociedade educativa não significa, como sabemos, que a essência do que se chama “educação” tenha mudado. Educar é ainda transmitir conhecimentos, de diferentes níveis, que constituem a herança cultural de uma comunidade, de modo a fazer perdurar e a garantir o desenvolvimento dos valores cognitivos, afectivos e éticos que identificam a sociedade. Educar tem hoje, de modo explícito e fundamentado, o objectivo de facultar a promoção integral dos cidadãos, não separando nem privilegiando aspectos parcelares da pessoa.

Cada pessoa é um todo,(inteiro ou completo), onde todas as vertentes devem crescer em conjunto, equilibradamente. Adquirir saber e conhecimento é simultaneamente, aprender a inserir-se no meio físico e comunitário em que se vive. Daí que educar não consista apenas em proporcionar os meios de transcender os conhecimentos parcelares e imediatos, integrando-os conceitualmente em níveis superiores de universalidade¹⁷¹

¹⁷⁰Id, ib., p. 18

¹⁷¹Cunha, P. (1989) “A Desestatização do Ensino em Portugal” in Cadernos de Economia, Janeiro. Pp.1 -20.

Assim, o meio físico e social não é alheio ao projecto educativo. Bem pelo contrário, realiza a confluência das forças de uma comunidade viva, a qual é a primeira responsável e a primeira interessada no processo educativo. É, e deve ser a sociedade que a si mesma se renova e se projecta para o futuro, quando se empenha toda na educação dos seus filhos. A escola torna-se assim o lugar, por excelência, onde convergem as esperanças de uma sociedade que pretende vir a ser melhor do que aquilo que é hoje. A escola está inscrita na vida presente e é ao mesmo tempo o projecto de vida futura. Toda ela é, por natureza, virada para a extensão da educação, isto é, está destinada a formar desde tenra idade até aos adultos que, ao longo de toda a vida, querem alargar, mais e mais, a sua abertura ao universo.

Um estudo realizado pelo I.I.E.¹⁷², centrado em jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico) revela dados sobre os valores dos alunos portugueses, em que se tenta provar que estes são mais intolerantes do que os seus colegas europeus.


Analisa o papel da Educação escolar na capacitação dos jovens para o exercício da cidadania em sociedades democráticas, nomeadamente através da avaliação do currículo enunciado, implementado e conseguido. Centrando-se este trabalho, nos jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos (2º e 3º ciclos do ensino básico).

Daquilo que apareceu nos jornais diários¹⁷³, ficamos a saber que os portugueses são relativamente desconfiados em relação ao próximo, comparando com os europeus, estes apresentam-se menos desconfiados.

No que concerne ao grau de intolerância, e quando estão em jogo “desvios pessoais” - não gostam os nossos jovens de terem como vizinho um

¹⁷²Estudo do Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2005

¹⁷³Recortes de Imprensa. Secretaria Geral do Ministério da Educação.



toxicodependente, representando em percentagem **60%** contra **58%** dos europeus; um vizinho com passado criminoso, os jovens aqui ainda são mais intolerantes, **59%** contra **35%** dos europeus; um homossexual, **50%** contra **35%**; um alcoólico, **51%** contra **52%**.

Ainda no que respeita às diferenças étnicas e religiosas, os portugueses não gostam de ter como vizinhos um judeu **19%** contra **9%** dos europeus; um muçulmano **18%** contra **17%**; um hindu, **17%** contra **11%**; um preto, **15%** contra **10%**.

O nacionalismo dos portugueses é um dos mais altos da Europa. Diz o inquérito que **91%** dos portugueses dizem estar bastante ou muito orgulhosos do seu País, em comparação com os **79%**, dos europeus.

Mas, se nós reflectirmos a nossa História numa relação de identidade nacional, concluimos que a nossa identidade vem dos nossos heróis, que nos representavam e que nós estamos constantemente a retractar-nos.

É preciso não esquecer que a globalização económica e a revolução nas comunicações e nas tecnologias, acarreta sempre a possibilidade de marginalizar as identidades nacionais de uma forma que muito poucos antecipam. Isto quer dizer que o enfraquecimento das tradicionais classes sociais e a emergência na Europa Ocidental de sociedades cultural e etnicamente mais diversificada, faz surgir como que por encanto um mundo no qual existe uma escassa percepção de identidade local ou ainda étnica e ao mesmo tempo a emergência de um sentimento global de uma identidade de cidadania do mundo¹⁷⁴. Devo realçar, se há quem acolha bem esta situação, também existe os que a consideram um sinal de perigo.

O sentimento da comunidade educativa portuguesa, está assim, ameaçada pela noção errada de que a forma de enfrentar a diversidade cultural é tentar

¹⁷⁴Carneiro, R. Congresso “Da CEE à União Política Europeia”, Lisboa, 1989.

juntar tudo, constituindo uma sociedade comum multicultural, no qual todas as culturas que a constituem, sejam uma só *maioria vs. minoria*.

Segundo Durkheim, “(...)o homem que a educação deve realizar em nós, não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que ele seja”.

A escola cultural defendida por Manuel Patrício, fundamenta-se de que a melhor garantia de sobrevivência de fortes culturas de minorias reside na existência de uma maioria cultural que se sente segura, não ameaçada, que transmite a ideia de que os costumes e tradições são coisas a valorizar e que respeita outras culturas¹⁷⁵.

Por outras palavras, diria que a via a seguir reside no reconhecimento da existência de diferentes perspectivas e identidades, em dar o devido relevo ao lugar da cultura da maioria ou da corrente principal, e também na aceitação de que a transmissão da herança cultural é um dos objectivos primordiais da escolaridade.

A educação é assim, a não transmissão de costumes, mas uma clarificação de opções, que o aluno escolhe livremente, tal como um consumidor que decide se deve comprar esta ou aquela camisa, esta ou aquela saia.

Não nos podemos esquecer que existem muitas identidades, e que para além da identidade nacional ainda há os que têm mais que uma identidade. Ainda aqui, é possível ter ainda identidades locais, regionais, étnicas, religiosas, culturais, tanto quantas identidades e ainda aquelas que residem na origem familiar, na classe social, no trabalho, no partido político, etc. Terminaria este raciocínio, afirmando que durante a nossa vida podemos dar maior relevância a diferentes identidades em diversas alturas.

¹⁷⁵Escola Cultural, Delineamento de um novo quadro conceptual para a Educação Básica Formal, n. 01, vol. 3, 1994.



1.3.24 A cidadania e os valores.

A urgência do ensino para o exercício da cidadania verifica-se numa circunstância em que o número de Estados reunidos na ONU atinge, com a independência de Montenegro, um pico imprevisto pelos fundadores da organização. Todavia, a soberania alcançada não corresponde de regra à formulação renascentista, as sociedades civis perdem no interior de vários Estados a uniformidade do tecido cultural suposta pelo valor chamado Estado-Nação, por outro lado tornam-se transfronteiriças e transnacionais, e nessa realidade nova emergem poderes atípicos, por vezes recorrendo ao exercício, que proclamam legítimo, da violência terrorista.(Adriano Moreira, 2006)¹⁷⁶

O apego aos valores e conceitos que enriqueceram a cultura ocidental, a qual politicamente dominou o mundo até ao desabar catastrófico que teve primeira causa na segunda guerra mundial, aponta para teorizações que procuram salvaguardar as categorias políticas e jurídicas partilhadas pelos Estados que foram os fundadores da ONU em S. Francisco, e programaram a reformulação da ordem mundial.

Aconteceu porém que a dissolução do modelo imperial deu voz a culturas que pela primeira vez se exprimiram em liberdade, inovando as leituras e interpretações dos textos, e dinamizando realidades que obrigam a repensar os conceitos operacionais da intervenção ocidental.

Diz ainda Adriano Moreira na sua intervenção que:

Tornou-se sobretudo estrutural o facto de as sociedades ocidentais, que passaram gerações a exercitar o poder nos trópicos, para os quais organizaram especificidades jurídicas pouco correspondentes à estrutura normativa metropolitana, estão agora perante o regresso do seu próprio passado multicultural, aquele em que, por exemplo, os Reis de Portugal foram reis das três religiões coexistentes, isto porque o descontrolo das migrações, fomentadas por uma teologia de mercado, fez inverter a situação, e tornar desafiante a questão dos Trópicos na Europa, com sequelas visíveis em

¹⁷⁶MOREIRA, A. (2006). Discurso proferido no Politécnico de Bragança, enquanto Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Documento policopiado.


fenómenos de anarquia como recentemente em França, com o regresso dos mitos raciais por vezes semanticamente amenizados com a designação de mitos culturais, tudo multiplicando os fenómenos das fidelidades múltiplas contraditórias: fidelidades ao Estado, fidelidades às raízes de origem, fidelidades à etnia, fidelidades às crenças, e também fidelidades à dignidade igual de todos os homens, reconhecendo em cada ser humano um fenómeno que não se repete na história da Humanidade.(Moreira, 2006, p. 10, documento policopiado).

Diz ainda Adriano Moreira que, para simplificar a complexidade, e dito isto para não perder o sentido de que há mais estrelas no céu do que cabem nas nossas filosofias, tentaremos evidenciar a natureza pelo menos tripartida da *cidadania* que responde ao incontrolado globalismo:

uma que se confunde com os direitos humanos, exigente quer seja o Estado o seu interlocutor, quer não exista tal interlocutor; outra que se insere na fenomenologia dos grandes espaços em formação, de que a União Europeia é exemplo, e a que o projecto da Constituição Europeia, agora em recolhimento de meditação, já oferece o apoio de uma definição específica de direitos; e finalmente, a cidadania que diz respeito à relação com o Estado soberano em crise de redefinição, sobretudo, pelo que nos interessa , no espaço europeu.(Moreira, 2006, p. 12, documento policopiado).

Segundo Adriano Moreira diz-nos ainda que a educação para o exercício da cidadania é de uma importância cimeira, é certo e evidente que existe e cresce alguma ambiguidade no que toca à definição do conceito.

Em primeiro lugar, e começando pelo tema da relação entre os direitos humanos e a cidadania, convém pôr em destaque a raiz do núcleo central que, entre outras, vem da doutrinação de Cícero (106-43 AC), ao meditar sobre as mais altas virtudes humanas, pressupondo que delas depende a natureza da ordem política. Trata-se de um ponto de vista muito apoiado na intervenção de Aristóteles, meditada esta por escritores tão diferenciados como Machiavel e Montesquieu, mas critério pouco referenciado na moderna atitude metodológica que discute o constitucionalismo apoiada em conceitos de soberania, poder, direitos, liberdades, desconsiderando as referências à variada concepção do mundo e da vida dos destinatários dos imperativos legais em favor de um normativismo integrador. (Moreira, 2006, p. 14, documento policopiado).



Conviria em todo o caso lembrar, tendo em vista a crescente natureza multicultural das sociedades contemporâneas, a preocupação de Cícero, ao definir o homem virtuoso (*De officiis*) e as responsabilidades que lhe cabem (*De Legibus*), ao serviço de uma ordem da cidade em que a persuasão seja um instrumento de governo que dispensa a força, ganhando a autoridade que dispensa a intervenção do poder.

Talvez seja fundado encontrar um laço entre estes ensinamentos, que viriam a influenciar a doutrina cristã, e a concepção de *pietade* (*pietas*), importante no pensamento romano, na teologia católica, e em correntes políticas que recorrem àquele conceito para definir as obrigações recíprocas dos *cidadãos* para com o Estado, ou do *súbdito* para com o soberano, ou do *filho* para com o pai. Não se trata de uma perspectiva aceitável designadamente pelos que apenas concebem deveres derivados do contratualismo (Locke, Rousseau), mas de facto parece subjacente, por exemplo, a todas as teorias da legitimidade da desobediência civil, firmada esta na falta de autenticidade do poder político em relação aos valores abrangidos pela *pietas*. Foi este um conceito posto em circulação por Henry David Thoreau com o seu livro *On the Duty of Civil Disobedience* (1849), e posto em prática, com eficácia sem precedente, pelo Mahatma Gandhi, um santo laico da política, que conseguiu a independência da Índia.

Esta inovação, que não fez desaparecer o recurso à violência contra um poder considerado injusto, leva a admitir que existe fundamento para sustentar que a *pietas* (*cidadania*) não é, pelo menos necessária e exclusivamente, um dever para com o Estado (Burke, *Reflections on the Recent Revolution in France*, 1790), também pode ser um dever para com a sociedade que se considera alienada, dentro do Estado, contra o Estado, ou para além do Estado; a *nação em armas* contra o invasor encontra o seu fundamento nessa devoção que o Estado orienta; a luta pela *libertação colonial* alicerça-se na devoção ao povo sem Estado e sem voz na cena internacional; o combate por uma *terra pátria* perdida no tempo, alicerça a devoção a um povo disperso em terras alheias,


como aconteceu com os judeus; os movimentos de integração das minorias discriminadas, como as das populações aborígenes da América, dos afro-americanos, dos hispano-americanos, dos porto-riquenhos nos EUA ,ou dos índios no Brasil, exigem que o direito à diferença seja reconhecido compatível com a convergência na fidelidade ao Estado, apelando ao exercício da cidadania contra a legalidade estadual, em favor dos valores dos direitos humanos.

A tentativa de organizar uma visão integradora deste pluralismo de escala de valores, de múltiplas realidades culturais, de inúmeras soluções políticas, de incontáveis relações de desigualdade, de variadas tradições históricas, acompanhou o pensamento dos ocidentais dominadores do mundo, à medida que o seu império político se estendeu à totalidade do Mapa Mundo, em regra tentados a suprimir as diferenças pela assimilação consentida ou imposta.

Quando o *globalismo* emergiu como facto imperativo na passagem do Milénio, foi com os conceitos ocidentais de *Estado*, de *direitos humanos*, de *direitos e liberdades cívicas*, de *civismo*, de *nacionalidade*, de *sociedade civil*, e sobretudo de *cidadão*, que se fomentou o *modelo observante* tipo Max Weber, consagrado na Carta de ONU para orientar a redefinição da *Ordem Mundial*.

Não surpreende portanto que, nas condições em que decorreu e findou a guerra de 1939-1945, os responsáveis pelos textos de S. Francisco recordassem a *Virginia Declaration of Rights* de 1776, inspiradora da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Formalmente aquela declaração reconheceu, como seria repetido pela Declaração de Direitos da Revolução Francesa (1789), a igual dignidade de todos os homens, e tornou geral a invocação de Jefferson, redactor da *Declaration of Independence* (1776) e Presidente dos EUA entre 1801 e 1809, para afirmar que todos os homens nascem iguais e com direito igual à



felicidade. Todavia, tendo ele ainda observado a Revolução Francesa, também concluiu que a universal *igualdade de direitos* individuais deveria coexistir com *formas de governo* compatíveis com a diversidade de condições de cada sociedade.

Esta advertência teve logo expressão nos EUA, onde a constitucional proclamação de igualdade de direitos proclamada por Jefferson foi limitada pela discriminação dos escravos, dos afro-americanos, dos hispano-americanos, das mulheres, dos trabalhadores, tudo originando movimentos que estiveram entre as causas da guerra civil, que inspiraram líderes do nosso tempo como Martin Luther King, que levaram o divulgado Huntington, teórico da luta das civilizações, a considerar que a *identidade do povo americano* está ameaçada pela chegada dessas minorias à participação no poder (*Who are we?*, 2005). A coincidência entre a titularidade igual dos Direitos Humanos e o exercício efectivo da cidadania política continua distante, e os fenómenos de regresso às sociedades multiculturais ainda torna mais problemática.

Na execução do seu programa, a ONU deparou-se globalmente com todas estas contradições entre os princípios e os factos, estes progressivamente mais visíveis e desafiantes à medida em que todas as áreas culturais do mundo falam com voz própria das suas concepções do mundo e da vida, do seu capital de queixas, da sua habitualidade. Tornou-se evidente que os *direitos do homem* correspondiam a um conceito que os factos da *geografia da fome* negavam, e que as realidades políticas frequentemente ou negavam ou colocavam em plano diferente os *direitos políticos* e os *direitos humanos*, sem esquecermos comunidades excluídas de quaisquer deles.

No próprio Conselho de Segurança a presença por meio século das duas verdadeiras superpotências, os EUA e a URSS, e o comportamento em relação a uma potência emergente que era a China, demonstrava a dificuldade de fazer valer uma tese superadora das diferenças de percepção sobre a temática da relação do homem com a sociedade civil, desta com o Estado, e deste com a


comunidade mundial nas suas duas faces, a comunidade das pessoas e a comunidade dos poderes políticos, esta última a lidar mal com os Estados distantes das esperanças democráticas da Carta da ONU.

O Relatório anual do PNUD vai documentando a evolução da contradição, sobretudo no que respeita aos efeitos dela sobre as sociedades civis, ou locais, ou estaduais, ou transfronteiriças e transnacionais.

Desta desafiante complexidade deu testemunho a UNESCO, uma das organizações especializadas da ONU à qual mais deve a clarificação e fortalecimento do ideário que em S. Francisco teve por objectivo nuclear garantir a *paz para os nossos dias*. Em 1980, quando a ordem mundial ainda vivia dominada pela ameaça da recíproca destruição maciça que deu carácter à guerra fria, a UNESCO publicou um livro intitulado – *Voix Multiples – Un seul monde*, ao serviço do desígnio de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação mais justa e mais eficaz, *d'un homme à un autre, sans intermédiaire*.

Também por esse tempo, Norberto Bobbio, o lúcido analista da convergência das contribuições do cristianismo (*a ideia de uma natureza humana universal*), do liberalismo (*os direitos da liberdade*), e do socialismo (*os direitos sociais*), foi levado a adoptar como paradigma da evolução esta síntese do Bispo Walter Kasper de Rultenberg-Stuttgart: “*os direitos do homem constituem hoje um ethos mundial*”.

Se tivermos presente que a teoria dos direitos humanos tem como principal desafiante a deterioração da relação entre o poder e a liberdade, com o poder nas várias formas de poder religioso, de poder político, de poder económico, a que hoje, seguindo Bobbio, acrescentaremos de poder científico e tecnológico contra a vida, a liberdade, a segurança, e a paz, ameaçando o aparecimento de poderes carismáticos por vezes consagrados com o Prémio Nobel, ou o



exercício de poderes emergentes da sociedade civil mundial por vezes com expressão nas ONG's, provocando assim movimentos de resposta da opinião pública mundial como se viu com Timor, ou levando a organizar entidades defensivas como o Conselho de Segurança informal dos mais ricos que é o G8, com respostas voluntaristas como a do Fórum Social Mundial iniciado em Porto Alegre (Brasil), ou respostas de poderes assimétricos apocalípticos responsáveis pelo *terrorismo global*, é inevitável reconhecer que a UNESCO alerta para uma exigência inadiável.

Sem doutrinação explícita, e lendo as propostas de reforma da ONU, das quais é principal responsável o Secretário-Geral, com o seu Global Compact e as iniciativas para conseguir *um mundo sem medo* que apresentou à cimeira dos 170 Chefes de Estado e de Governo reunida em Setembro de 2005, reconheça-se que emergiu nesta luta um conceito de *cidadania mundial* que, fazendo convergir a noção do dever de Cícero com a noção de direitos originais de Jefferson, *atribui a cada homem o exercício responsável da pietas em relação à comunidade mundial dos homens sem distinção de etnias, de culturas, ou de crenças*.

Porque um *mundo sem medo* implica o *direito à paz*, a questão da guerra justa, da defesa da Pátria como obrigação cimeira dos cidadãos que as Constituições afirmaram com solenidade, é uma questão que desde a instituição do Tribunal de Nuremberg sofreu uma profunda redefinição em função da cidadania mundial. O que ali foi estabelecido, com o preço de violar uma regra fundamental da cultura jurídica ocidental que é a não retroactividade da lei, traduz-se em afastar a causa de justificação dos actos militares que é a obediência à cadeia de comando, incluindo o poder político, para exigir a *obediência crítica* que responsabiliza os agentes militares pela violação das leis que designadamente condenam crimes de guerra, os crimes contra a humanidade, o genocídio. A condenação à morte dos generais dos exércitos vencidos, e por então apenas desses, é um facto fundador da *cidadania mundial*, que já se multiplicou em novas faces: mas aquela foi acentuada pela


criação do Tribunal Penal Internacional, ao qual as grandes potências pretendem eximir-se, mas que talvez seja o primeiro elemento de uma reinventada *governança mundial*, iniciada pela emergência de um poder judicial.

Já meditando sobre os últimos anos do seu magistério, o citado Norberto Bobbio escreveu (1997):

sei que mesmo se todos os camponeses do mundo se unissem em procissão para fazer chover, e a chuva por acaso acontecesse, isso não dependeria das suas invocações. Não tenho dúvidas, porém, que se todos os cidadãos do mundo participassem de uma marcha para a paz, a guerra estaria destinada a desaparecer da face da terra. (Bobbio, 1997, p. 100).

Este fecho de abóbada que é a cidadania mundial verifica-se quando o *Estado soberano* renascentista, que foi o actor principal da ordem mundial, a referência da lealdade cívica, o detentor do poder sem superior na ordem externa ou igual na ordem interna que se relacionassem com o cidadão e os seus direitos, liberdades, e garantias, foi objecto da pressão sistémica que reorganizou a hierarquia das potências, que a todas as potências retirou a capacidade do unilateralismo, embora em medidas diferenciadas e difícil tomada de consciência pela parte de alguns governos.

Todavia, os pequenos Estados foram orientados pelos factos, com os quais não se discute, no sentido de integrarem *grandes espaços*, com definição variável e em nenhum caso definição final, com transferência de capacidades soberanas e redefinição dos seus elementos constitutivos. A União Europeia é para Portugal a referência mais importante, e o facto implicou definições sem precedente histórico: a fronteira geográfica passou do limite do encontro de soberanias nem sempre amistosas para *apontamento administrativo* em vista da livre circulação de pessoas, capitais e mercadorias; a *fronteira de segurança*, referência do dever militar, não está na secular fronteira geográfica, está na longínqua, e hoje mal definida, fronteira geográfica e de interesses da



NATO e do pilar de segurança e defesa da União Europeia; a fronteira económica é a da União; o direito da União tem em larga medida supremacia sobre o direito nacional. Por tudo isto, o projecto de Constituição Europeia, agora em descanso, já incluiu uma Declaração dos Direitos, afloramento formal de uma realidade em progresso que é a *cidadania europeia*, a qual em muitos aspectos já conta com protecção jurisdicional da União.

Finalmente, a composição da população voltou, em toda a Europa dos Estados, aquele multiculturalismo que durante séculos fez do Rei de Portugal o Rei das Três Religiões. Muito pela supremacia de uma teologia de mercado que atraiu a mão-de-obra do sul, esta veio para ficar, muitas vezes injustamente tratada por um capitalismo selvagem, mas formando um caudal que excede até agora a tardia política de regulação na Europa e nos EUA.

Foi geral o alarme causado pela total anarquia em que caiu a França com um poder incapaz de dominar a revolta, esta com a parte que lhe pertence nas dezenas de milhões de imigrantes que mudaram o panorama humano dos Estados e da Europa.

Falhos de uma atempada política de acolhimento, de integração e, para a segunda ou a terceira geração, de assimilação, nenhum Estado da União pode imaginar-se imune a desordens semelhantes. A gestão interna europeia da relação entre direitos humanos, cidadania passiva, e cidadania activa, volta a enfrentar uma conjuntura desafiante, em vista de um multiculturalismo que se implantou sem projecto, e a enfrentar um crise económica e financeira geral que não é o factor mais adjuvante de soluções justas e pacíficas.

Mais uma vez atenta às mudanças, a UNESCO tem insistido na urgência de organizar e exercer com responsabilidade o ensino para o exercício da cidadania. Mas não foi sempre apreendida a complexidade que requerem essa urgência e essa profundidade. Uma exigência que se traduz em reformular a escola em termos de projecto, de meios, e de articulação com a sociedade civil,


nacional, europeia, mundial, e também em rever as antigas escalas de valores para que seja assumida a nova relação de Portugal com a sua circunstância externa de Estado e com a sua nova circunstância interna, bem como a relação da Europa com a circunstância mundial anárquica em que todos, pessoas, Estados, áreas, ficamos abrangidos. E para tornar evidente e irrecusável que todas estas mudanças apontam para colocar o acento tónico da *pietas* no dever tripartido do cidadão em relação à sua comunidade, ao espaço europeu a que pertence, e em relação à humanidade. Altura de todos meditem no acerto de que os *direitos de homem constituem hoje um ethos mundial*, e que é urgente perguntar o que estes desafios humanos podem esperar de cada um de nós, incluindo a reforma do Estado, que também foi inventado por nós para outras diferentes circunstâncias.

1.3.25 Filhos de imigrantes na escola: números conhecidos.

Os números são, evidentemente, importantes: segundo recente Relatório da Rede Eurydice – União Europeia (Setembro de 2004), sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa, havia em Portugal 89 540 crianças, jovens e adultos imigrantes a frequentar o sistema de ensino português (os dados reportam-se ao ano 2000), dos quais 14 081 são angolanos (a maior representação estrangeira no ensino português), 12 501 cabo-verdianos, 8 784 romenos, 4 507 guineenses, 3 057 brasileiros e 12 563 oriundos de países da União Europeia. O elevado número de angolanos não surpreende dado que, segundo o SEF, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, 47,8% da imigração para Portugal é de proveniência africana.¹⁷⁷

O que se segue apresenta o maior interesse para a compreensão e exacto dimensionamento do fenómeno:

¹⁷⁷CARVALHO, C. M. R. et al, (2006). Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola, Lisboa, ACIME, p. 21.



Em termos globais, os estudantes estrangeiros representam apenas cerca de 3,0% da população juvenil até aos 15 anos, percentagem pouco significativa quando comparada com países como Bélgica, Alemanha, França, Suécia, Letónia, Reino Unido e Liechtenstein, com mais de 10% de alunos de origem imigrante. Saliente-se, entretanto, que em Portugal acolhemos imigrantes provenientes de mais de 180 países.¹⁷⁸ (Carvalho, 2006, p. 21).

Em que escalões do sistema de ensino se encontram situados esses alunos? Segundo o referido Relatório, a maior concentração de alunos de outras culturas e nacionalidades não portuguesas situa-se no primeiro ciclo do ensino básico, atingindo os 36 730 alunos. Logo a seguir vem o terceiro ciclo com 19 065 e finalmente o segundo ciclo com 14 056 alunos.

Os números relativos ao ensino recorrente não são tão elevados como no regular. No entanto, mostram que frequentam o primeiro ciclo 2 839 estudantes imigrantes, o segundo ciclo 1 530 e o terceiro ciclo 4 332.¹⁷⁹ (Carvalho, 2006, p. 22).

Todas as nossas leituras sobre o tema do estudo dizem-nos que ao longo das últimas décadas o sistema de ensino português tem vindo a adaptar-se e a deparar com um crescimento aumento de acolhimento e de integração nas escolas portuguesas.

A partir de meados de 1980 as escolas portuguesas, em particular as localizadas na Área Metropolitana de Lisboa, admitiram a pressão migratória de um número expressivo de crianças e jovens para os vários níveis de ensino na escola pública portuguesa.

Na nossa pesquisa pela OCDE, um estudo *“Closing the gap for immigrant students: Policies, Practice and Performance”* (OCDE, 2010)¹⁸⁰ revela que os imigrantes de uma forma geral tendem apresentar mais dificuldades em obter bons resultados escolares e em aceder a um ensino de qualidade quando

¹⁷⁸Id, ib., Pp. 21-22.

¹⁷⁹ Id, ib., p. 22

¹⁸⁰OCDE(2010), OECD Reviews of Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students – policies, practice and performance, OECD Publishing: Paris.

comparados com os nacionais dos países de acolhimento. O estudo também nos revela as maiores probabilidades de frequentar estabelecimentos de ensino onde os seus condiscípulos provêm de meios socialmente desfavorecidos, apresentando também seguindo o mesmo estudo, maior risco de abandono escolar antes de terminar o ensino secundário.


Mais recentemente, os resultados do PISA, Programme for International Student Assessment) 2013 (OCDE, 2013)¹⁸¹ dão conta de uma evolução positiva de integração dos alunos de origem imigrante¹⁸² nos sistemas de ensino de vários países da OCDE. Segundo este relatório a proporção de alunos de origem imigrante nos países da OCDE passou de 9%, em 2003, para 12% em 2012, tendo o perfil socioeconómico dos alunos imigrantes se tornado ligeiramente mais favorecido em 2012 que o perfil dos mesmos em 2003.

Em relação em Portugal, o relatório PISA (Programme for International Student Assessment) 2012, (OCDE, 2013) indica que o país é um dos exemplos de evolução positiva entre os 34 países analisados pela organização da OCDE. Portugal conseguiu assim, melhorar os seus resultados sobretudo a matemática, tendo-se aqui aproximado da média internacional. Afirma ainda o relatório que Portugal encontra-se entre os países onde mais de 20% dos alunos avaliados vêm de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos, conseguindo uma redução desde de 2003 até 2013, reduzindo desta forma as desigualdades do sistema escolar¹⁸³.

¹⁸¹OCDE (2013), PISA 2012 Results: ExcellenceThroughEquity: GivingEveryStudentthe Chance toSucceed (Volumell), PISA, OCDE Publisching: Paris

¹⁸²O termo “alunos de origem imigrante” usado corresponde no relatório PISA ao termo alunos com “Background imigrante”, que abrange os alunos imigrantes de primeira e segunda geração. A definição que aparece no texto e no estudo de primeira geração compreende os alunos que nasceram no estrangeiro e cujos os pais também nasceram no estrangeiro. Os imigrantes de segunda geração são estudantes que nasceram em Portugal mas cujos pais nasceram no estrangeiro(OCDE, 2013:80).

¹⁸³Temos que realçar vários programas implementados nas escolas portuguesas que veio refletir-se nesta avaliação, como é o caso do programa escolhas do MEC (Ministério da Educação e Ciência), o programa fênix, que têm tido impacto direto no desempenho escolar



Em 2012, segundo o relatório, 7% dos alunos avaliados pelo PISA em Portugal eram imigrantes ou descendentes de imigrantes (OCDE 2013). No PISA 2009 estes alunos representavam 5% do total dos alunos avaliados¹⁸⁴. No que diz respeito ao desempenho escolar estes alunos em causa em Portugal, (Carvalho et al., 2011) referem que ser imigrante ou descendente de imigrantes em Portugal está associado negativamente ao desempenho escolar em todos os domínios analisados (leitura, matemática e ciências naturais)¹⁸⁵. Ainda assim, Portugal revela efeitos menos acentuados do que aqueles em que se verificam no conjunto dos países da União Europeia., onde a associação negativa entre o background imigrante e o desempenho escolar assume valores bastante elevados.

Segunda a Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no ano lectivo de 2012 / 2013 os alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário em Portugal continental atingiam os 46.338 indivíduos no ensino público, (desconhecendo-se dados no ensino particular e cooperativo), tendo-se verificado uma diminuição de 13 mil alunos em relação ao ano lectivo 2007 / 2008. Da comparação feita destes dois anos lectivos 2007 /2008 observou-se que os alunos estrangeiros apresentam globalmente resultados escolares menos satisfatórios que os alunos portugueses, entre o ano lectivo 2007/2008 e 2012/2013 nota-se uma melhoria da performance escolar dos alunos estrangeiros do ensino secundário, dado que vem corroborar o nosso estudo como também os resultados do PISA. 2012.

dos alunos , aumentando significativamente o sucesso dos alunos diminuindo o abandono escolar.

¹⁸⁴Os alunos avaliados no PISA são alunos com 15 anos de idade, e que foram sujeitos à avaliação do PISA.

¹⁸⁵Ser aluno do sexo masculino sobretudo da “primeira geração” está associado a baixos desempenhos em leitura. A associação o entre o sexo e o background imigrante não é todo evidente em matemática e ciências. Na matemática, os desempenhos mais baixos dos alunos com background imigrante são especialmente observáveis nos alunos de sexo masculino, mas neste caso são observáveis não apenas nos alunos de “primeira geração” mas também nos alunos de “segunda geração”. Entre os alunos de sexo feminino os desempenhos são relativamente melhores, mas apenas entre as alunos da “segunda geração” O domínio das ciências é, dos três domínios analisados, aquele onde a distância entre imigrantes e não-imigrantes é menos elevada. O sexo tem menos interferência no domínio das ciências naturais que nos outros domínios embora os alunos do sexo masculino da “primeira geração” sejam aqueles que se destacam mais negativamente.

1.3.26 Conhecimento das famílias imigrantes.

Segundo Rui Marques à época Alto Comissário da Imigração, dizia que “ainda existem poucos estudos, aferidos à realidade portuguesa, que possam fundamentar propostas de medidas de política relacionadas com a educação/escolarização de descendentes de imigrantes na escola portuguesa”¹⁸⁶(2006, p. 11).São palavras oficiais, com o peso e a responsabilidade inerentes. Têm dois anos¹⁸⁷.

É lícito pensar que a situação actual se aproxima da mencionada.

Ora uma correcta gestão da diversidade cultural de descendentes de imigrantes existente nas escolas portuguesas é essencial para construir a nova identidade cultural, e até nacional, dos cidadãos portugueses. É, todavia, um facto que «há famílias difíceis de alcançar»¹⁸⁸. Daí que seja importante e oportuno estudar as situações das famílias imigrantes na sua relação com a escola. Ninguém duvidará que o diálogo e interacção com as famílias se impõem absolutamente para promover a desejável inserção dos jovens escolares em causa na comunidade escolar portuguesa em particular e na sociedade portuguesa em geral.


1.3.27 Conceito de culturalidade.

A afirmação enfática da culturalidade da educação surgiu entre nós em 1986, no seio da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e procurou imediatamente concretizar-se no paradigma da «Escola Cultural», a partir de 1987-88. Após essa ideia e esse projecto de transformação surgiram, pouco tempo depois, a ideia e o projecto de «Escola Multicultural». O essencial das concepções é o mesmo: a educação é, de sua natureza, cultural. A escola deve, pois, ser cultural. Em circunstâncias sociais de diversidade etnonacional

¹⁸⁶Id, ib, p. 11. Palavras de Rui Marques, à data Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

¹⁸⁷A edição é de Janeiro de 2006

¹⁸⁸Id, ib., p.11



e cultural, em que há várias culturas em coexistência dinâmica e em natural diálogo, a «Escola Cultural» é, na prática, multicultural e intercultural. A consciência desse facto tem-se estendido e aprofundado, sendo hoje clara: «A escola multicultural é uma realidade no mundo de hoje, de tal forma que *não é possível* pensar numa educação que não seja intercultural, independentemente do contexto em que se processa.»¹⁸⁹

A entidade «culturalidade» exprime-se nas seguintes categorias principais: quantidade, qualidade, relação, transcendência. Na categoria da quantidade, através da pluralidade de culturas; na categoria da qualidade, através da individualidade/personalidade das diversas culturas; na categoria da relação, através do diálogo e influência recíproca das culturas em coexistência; na categoria da transcendência, através da ascensão do particularismo cultural à universalidade cultural.

O horizonte vertical da culturalidade é – por sobre a simples multiculturalidade e a já dinâmica interculturalidade – a transculturalidade. A esta luz, todas as comunidades culturais particulares se movem convergentemente para a comunidade cultural humana, ponto de encontro unificante e gratificante de todos os homens, de todos os seres humanos. A essa comunidade poderemos dar o nome de *Pátria*, entendida como a *Pátria Humana*.

Sabemos que, «porque é uma instituição da sociedade, a escola tende a perpetuar as tendências dominantes da mesma»¹⁹⁰. Mas não pode tal facto eximir-nos ao dever de apostar intransigentemente na teleonomia humanamente unificante da escola, condição de salvaguarda da dignidade e da liberdade de todas as crianças e jovens.

O conhecimento e reconhecimento das diferenças é pela generalidade dos autores afirmado como aspecto da educação intercultural. Mas convém não

¹⁸⁹ Id, ib., pp. 29


¹⁹⁰ Id, ib., pp. 31

esquecer que o *outro* é sempre, dialecticamente, diferente e idêntico. O *outro* é aquele que, de maneira diferente, própria, realiza o *mesmo*. O *mesmo* é a humanidade de todos. O *outro* não é apenas semelhante ao *homem essencial*. O *outro* é o *homem essencial em outro*. É esta concepção do homem e da educação que tem de habitar a escola. Este é o horizonte imperativo de *compreensão do outro*, de *comunicação com o outro*, de *interacção com o outro*.

Sabemos aonde devemos – e, portanto, queremos - chegar. Também sabemos que não é fácil. Já será muito chegarmos a «uma linguagem social completamente nova». Mas outra, e só outra, poderá ser a meta social dos homens: chegarmos a uma prática social à altura da dignidade dos homens, do homem. A educação intercultural é um patamar estimável. Por sobre ele, os nossos olhos fitam o horizonte da transculturalidade. Aí, o *outro* é apenas uma realização diferente do *mesmo*. Aí, o *outro* é *qualquer outro*.

1.3.28 Por uma escola de paradigma cultural.

Durante o período da sua vigência (1986–1988), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo – criada por Resolução do Conselho de Ministros e tutelada pelo Ministério da Educação – concebeu um paradigma de escola a que deu o nome de «Escola Cultural». Assentava esse paradigma na concepção de que a educação é um fenómeno substantivamente cultural. A Escola deve assumir essa concepção e organizar-se para a realizar. Entre 1987–88 e 1989–90 chegaram a funcionar no continente português, do Minho ao Algarve, 77 escolas organizadas segundo esse paradigma. Surgiu entretanto a ideia de «Escola Multicultural», exprimindo a emergência da multiculturalidade da sociedade portuguesa, a qual trouxe mudanças importantes a que urgia atender. Uma escola de paradigma cultural acolhe com toda a naturalidade a realidade multicultural da sociedade. A culturalidade tem modos: o modo multicultural, que exprime no plano abstracto, estático, a presença simultânea de várias culturas; o modo intercultural, que exprime no plano concreto,



dinâmico, o diálogo e a interacção dessa multiplicidade de culturas; finalmente, e superiormente, o modo transcultural, que dialecticamente visa realizar a autotranscendência da multiplicidade dinâmica das culturas, alçando a vida e vivência da escola à altitude do humano. Enraizada no solo nacional, num solo nacional, a escola assim concebida não pode deixar de servir a construção permanente da identidade nacional: uma identidade que não será então uma melodia, mas uma harmonia a cantar em coro. Dentro da sociedade portuguesa, dentro do espaço lusófono, dentro da sociedade europeia, dentro do mundo. Intercultural.

1.3.29 A formação da identidade nacional.

Uma das manifestações mais interessantes, e valiosas, da cultura popular portuguesa é a música, associada ou não à dança. A música popular portuguesa está hoje razoavelmente estudada. Mas pode dizer-se que chegámos ao século XX ignorantes cientificamente da nossa música popular. Todavia, encontram-se nela traços distintivos valiosos da identidade nacional. Em meados do século XX, tinha-se realizado – e continuava a realizar-se – uma ampla recolha da música popular portuguesa. Nesse trabalho se destacaram Michel Giacometti e Fernando Lopes Graça. Este destacou-se, além disso, na harmonização de centenas de canções populares portuguesas, cuja audição promoveu através do Coro da Academia de Amadores de Música, que fundou e dirigiu ao longo de dezenas de anos. Lopes Graça realizou ainda um importante trabalho de teorização da nossa canção popular, o qual se encontra sintetizado no livro *A canção popular portuguesa*¹⁹¹. Essa canção apresenta originalidade, no contexto europeu. Nela encontramos desenhadas as linhas de identidade do povo português, em contextos vitais particulares: a vida, o trabalho, o amor, a morte, a alegria, a dor, a religiosidade, a justiça e a injustiça, a coragem, o arreganho, etc. Também aparecem ainda expressões regionais da identidade, com relevo para Trás-os-Montes, as Beiras Alta e Baixa, o Alentejo.

¹⁹¹ GRAÇA, F. L. (1953). *A canção popular portuguesa*, Lisboa, Publicações Europa-América.

É um património ainda hoje à nossa disposição, onde se deve atender à música e à poesia. Também esta, aliás, representa por si um notabilíssimo filão de ouro que é a cultura popular portuguesa, sem o qual qualquer estudo sobre a nossa identidade nacional é incompleto e mutilador. João de Freitas Branco manifestou o temor, aquando da publicação do livro *História da Música Portuguesa*¹⁹², de que a nossa música popular morresse asfixiada em ondas hertzianas antes que a recolhêssemos, preservássemos e estudássemos. Quanto à literatura popular, já Garrett manifestara temor idêntico, iniciando aliás acto contínuo o trabalho de recolha e preservação. Hoje não são as ondas hertzianas que constituem a ameaça de asfixia. São outras. Dêmos-lhe o nome geral de globalização, que no plano da cultura pode traduzir-se por uniformização cultural. O próprio mundo global cultural é mais rico se cada nação promover e defender a sua identidade. Façamos isso pela nossa. Podemos, aliás, fazê-lo dentro da sociedade portuguesa em diálogo e cooperação intercultural. A escola é um instrumento que pode ser, nesta perspectiva, de grande eficiência.


1.3.30 Ente quem somos.

Sobre a relação cultural entre o «lá fora» e o «cá dentro» consideramos exemplar a postura de Lúcio Craveiro da Silva, tal como a exprime no livro *Ser Português – Ensaios de Cultura Portuguesa*.¹⁹³

Ora ouçamo-lo: «Se me telefonam e perguntam: Onde estou? Eu, culturalmente, respondo: “Estou em casa”. Conheço evidentemente as outras “casas” e dialogo e até aprendo com outras culturas porque nunca me deixei

¹⁹²BRANCO, J. F. (1959). *História da Música Portuguesa*, Lisboa, Publicações Europa-América, p. 201.

¹⁹³SILVA, L. C. (2000). *Ser Português – Ensaios de Cultura Portuguesa*, Braga, Universidade do Minho.



isolar mas vou sempre, como dizem, “lá fora, cá dentro”»¹⁹⁴. Sábias e notáveis palavras, não é?...

Mas ouçamos mais, que ele continua:

*A cultura e os problemas portugueses são a casa onde vivo e respiro. E, quanto me compete, desejo-a bela e arejada. Não me interessa viver na casa dos outros. Cada cultura constrói e arruma a sua casa o melhor que pode e sabe. E eu, embora humildemente, pratico o mesmo. Não compreendo, por isso, ou melhor, tenho dificuldade em compreender porque é que certa comunicação social e até nomes badalados, repercutem primariamente os interesses, os problemas e as culturas alheias e só depois reparam na cultura que é sua. Parece que, para eles, a casa dos outros é sempre melhor e o fato que os outros vestem é mais aconchegado.*¹⁹⁵(Silva, 2000, p. 28).

Foi em 1934, tinha então uns 20 anos, que Lúcio Craveiro da Silva se confrontou com «um facto», recebeu «um choque», que mudou por completo a sua vida. Foi em Braga, no Instituto Beato Miguel de Carvalho, aonde entrou para cursar filosofia. Que foi?!... Foi a descoberta de Antero de Quental como pensador filosófico. Foi só nessa altura, «depois de ser “Homem”», que pôde começar a responder à pergunta: «o que é ser Português»¹⁹⁶.

Diz-nos ele, com a simplicidade e sabedoria que lhe conheceram os que foram seus amigos, como é o nosso caso: «E para me explicar melhor vou contar o que se passou com o meu amigo Alçada Baptista e li, há poucos dias, no *Comércio do Porto* (25/02/94) “Alçada Baptista assinala a sua descoberta do Brasil como um ‘choque’”. Há trinta anos quando fui pela primeira vez ao Brasil, diz, descobri que era português. Nós aqui vivíamos em ditadura e ela tinha-se apoderado do nacionalismo, por isso estávamos afastados e excluídos da Pátria, vivíamos tudo por intermédio da França, os nossos partidos políticos, os nossos jornais eram franceses. Quer dizer, que de cabeça eu era francês, confessa. Ao chegar ao Brasil e ao ver tudo escrito em português, avenidas

¹⁹⁴ Id, ib., p. 7

¹⁹⁵ Id, ib., Pp. 7-8

¹⁹⁶ Id, ib., p. 67

enormes com nomes portugueses, menus com bacalhau à Gomes de Sá, arroz de Braga, coisa que nem aqui há mais, descobri que era português, descreve. Cheguei lá Francês e saí Português»¹⁹⁷. A experiência do Professor Lúcio coincide com a de Alçada Baptista no essencial, ainda que ele nunca tenha chegado a lado nenhum senão Português. Mas é esta uma história bonita e muito significativa. Optimista, também, relativamente ao futuro de Portugal e do nosso sentimento da identidade portuguesa: de gente hospitaleira, comunicativa, humilde, respeitadora do outro, generosa, afável, por vezes quase excessivamente. De um povo inteligente, capaz de aprender e de criar. O futuro pode ser outro e... melhor.

1.3.31 A língua portuguesa.


A língua portuguesa conta no seu activo com escritores dos melhores do mundo, que a têm utilizado com todos os primores, evidenciando-a como instrumento extraordinário de expressão e comunicação humana. Alguns desses escritores a têm exaltado expressamente. Foi o caso de Camões, que a considerou, com pouca corrupção, quase idêntica à língua latina. Foi o caso do Padre António Vieira, que nela viu a língua própria do Império Consumado de Cristo na Terra. Foi o caso de Fernando Pessoa, que pela pena do semi-heterónimo Bernardo Soares escreveu assim: «Minha pátria é a língua portuguesa»¹⁹⁸. É agora, inesperadamente, o caso de José Saramago, que a ela cantou o seu hino de louvor, considerando-a “o bem mais precioso” de que dispomos¹⁹⁹. Assim falou o Prémio Nobel português, no discurso-mensagem que proferiu na inauguração oficial da retrospectiva biobibliográfica «A Consistência dos Sonhos», no Palácio Nacional da Ajuda, no dia 24 de Abril de 2008²⁰⁰. Disse José Saramago nessa cerimónia, em defesa da identidade que

¹⁹⁷ Id, ib., p. 67

¹⁹⁸ PESSOA, F. (2006). Livro do Desassossego, Lisboa, Editora Planete Dª Agostini, S.A., p. 255.

¹⁹⁹ Diário de Notícias, 24.04.2008, p. 43

²⁰⁰ Id., ib.



a língua portuguesa confere: «Se há algo absolutamente precioso», «obra de todos», esse algo «é a língua portuguesa»²⁰¹. Palavras cheias de significado. Convém lê-las, sopesá-las, saboreá-las, uma a uma. Salientemos: «obra de todos». De todos. Mesmo dos adversários e inimigos. Mas continuemos a ouvir: como «responsáveis pelo seu destino», «temos a obrigação de a trabalhar mais e melhor», sempre que a falamos, sempre que escrevemos, porque sem ela «não somos nada ou muito pouco»²⁰². São extraordinárias estas palavras. Verdadeiras como punhos, a nosso ver. Sem ela não somos nada, ou somos muito pouco. Mas com ela somos muito, quase tudo. São tão solenes e fundas as palavras de Saramago, que pode dizer-se que nelas ressoam palavras já centenárias de Junqueiro no poema *Pátria*. «Com esta minha vida em Lanzarote, descobri que a língua portuguesa é a mais formosa do mundo»²⁰³. Traz à lembrança Pessoa, o que escreveu «Minha pátria é a língua portuguesa.» Também é a de Saramago. Pode ser a de nós todos, os lusófonos. Deve ser.

²⁰¹ Id., ib.

²⁰² Id., ib.

²⁰³ PASCOAES, T. (1907). *As Sombras*, Lisboa, Livraria Ferreira.

1.4 Uma sociedade multicultural e a escola portuguesa.

1.4.1 Será possível uma ética global para a educação?²⁰⁴

Nas nossas sociedades desenvolvem-se hoje padrões migratórios de múltiplos sentidos e intensidades dando origem a diversificados *mosaicos* étnico-culturais. As realidades multiculturais daqui resultantes têm colocado grandes desafios às comunidades locais em geral, aos sistemas educativos e às salas de aula em particular (Hansote, 2008²⁰⁵; Savidan, 2010)²⁰⁶.

As escolas têm hoje de acolher e gerir uma crescente diversidade dos seus destinatários, sendo-lhes solicitadas difíceis respostas pedagógicas tendo em vista o imperativo da coesão social num quadro de democracia pluralista e de valorização da participação dos cidadãos na esfera pública (Gimeno Sacristán, 2003)²⁰⁷. Esta nova representação histórico coloca-as num espaço óbvio de tensões e dilemas: como articular as pertenças plurais dos alunos e suas famílias no sentido de um contexto identitário e de valores comum? Tendo em conta a distinção feita por John Rawls (1993)²⁰⁸ entre uma identidade pública ou institucional e uma identidade privada ou não institucional, como actuar pedagogicamente para formar uma identidade pública comum ou para facilitar a emergência de uma cultura política partilhada sem que as outras identidades – étnicas, religiosas, regionais, linguísticas – sejam consideradas privadas não legítimas?


²⁰⁴ Elaborado por um grupo de personalidades de grande notoriedade e presidido por com JoschkaFisher, foi mandatado no Verão de 2010 pelo Secretário-geral do Conselho da Europa, ThorbjørnJagland, para preparar um relatório centrado sobre os desafios colocados pelo aumento da intolerância e da discriminação na Europa. Integrou personalidades como , Timothy GartonAsh, Martin Hirsh, Danuta Hübner ou Javier Solana.

²⁰⁵HANSOTTE, M. (2008). *As Inteligências Cidadãs. Como se Adquire e Inventa a Palavra Colectiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

²⁰⁶SAVIDAN, P. (2010). *O Multiculturalismo*. Lisboa: Europa-América.

²⁰⁷GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

²⁰⁸RAWLS, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editora Presença.



Uma resposta politicamente *prudente* a estas questões poderá ser procurada na afirmação do pluralismo como um valor nuclear das comunidades educativas; pluralismo esse que não deixe, no entanto – e ao mesmo tempo –, de integrar uma cultura ética e cívica de tipo universalista (Fourquin, 2000²⁰⁹; Zirfas, 2001²¹⁰).

A escola deve contribuir para que os alunos (re)equacionem as respectivas identidades e valores étnico-culturais de modo a tornarem-se eles próprios parte activa na defesa de princípios de tolerância e respeito pelos direitos humanos. O esforço passa também pelo desenvolvimento nas novas gerações de competências e atitudes que as predisponham a denunciar práticas étnicas e culturais que, mesmo que justificadas pela tradição, atentem contra o princípio da dignidade humana. Isto significa enfim, que a escola deve evitar cair na tentação do relativismo como critério educativo, não tendo receio de acolher e gerir os conflitos étnico-ético-morais que ocorram nas salas de aula e nos espaços de convívio.

Todavia a autoridade é uma referência indispensável ao crescimento saudável dos jovens. A escola e os professores não podem pactuar com os pais que querem que o pouco tempo que passam com os seus filhos seja um tempo de doces afectos, livre de conflitos, de trabalho, e de disciplina.

Estranhos preconceitos e falsas ideias pedagógicas trouxeram para a escola a ideia de que professores e alunos são iguais.

A aula e a escola devem ser organizadas com respeito total por uma hierarquia, onde o professor está por cima e acima dos alunos.

Nenhuma escola funciona, nem nenhuma sala de aula será produtiva, se o aluno tiver tanta autoridade como o professor.

Assim aula e a escola devem ser organizadas com o respeito total por uma hierarquia, onde o professor está efectivamente acima dos alunos. A disciplina

²⁰⁹FORQUIN, J.C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, Pp. 47-70.

²¹⁰ZIRFAS, J. (2001). Ética global como ética global. *Educação & Sociedade*, 22(76), Pp. 1-18.

pedagógica é para ser exercida sumariamente e na hora. De outro modo, estaremos a permitir que alguns pré-marginais inviabilizam o normal funcionamento de toda uma turma e da própria escola.

As aulas não são actividades lúdicas, não podem obedecer às regras do recreio e os alunos não se podem comportar dentro delas como se estivessem numa tertúlia de amigos.

Estão cansados os professores de iniciativas centradas nos direitos de preconceitos das minorias prevaricadoras, alunos do PIEF, CEF, etc,. Estão ávido de mecanismos que garantam os direitos das maiorias que cumprem. É tempo de aos direitos opormos os deveres, mas com eficácia.

Estão cansados, os professores, como são espezinhados a moral, pela maldade humana e pela ânsia do gozo do momento.

Os nossos alunos raciocinam mal e escrevem pior; claudicam quando solicitados a relacionar conhecimentos a que foram expostos em disciplinas diferentes ou a construir um raciocínio lógico, ainda que simples e utilizando informação explícita, quando a exprimem ficam-se por níveis elementares de competência, longe do rigor frásico, e revelam-se ignorantes gramaticalmente; têm manifestas dificuldades em ultrapassar o nível básico na resolução dos problemas colocados, seja a qualquer a área disciplinar.

Pretende-se nesta tese doutoral, no texto produzido ao longo destas páginas, reflectir sobre os desafios que a sociedade multicultural acarreta para a instituição escolar e o papel que esta pode demonstrar na ultrapassagem crítica de soluções pedagógicas e curriculares de teor relativista. Esta reflexão culminará com a proposta de um cenário educativo em que os princípios universalistas e a ideia de condição humana constituem um horizonte de chegada da acção educativa.



1.4.2 Fluxo de pessoas, cidades integrais e a Europa.

A complexa e densa teia de fluxos migratórios que atravessam o mundo é hoje um fenómeno inegável. Em grande medida estes movimentos de partida e de chegada, sedimentam-se em espaços urbanos de grande escala que são eles próprios territórios de movimentos bipolares, tanto de chegada quanto de partida. São hoje bem conhecidos os contornos demográficos das – assim designadas –, *global citeis* (Baganha, 2007)²¹¹. Em megacidades como Nova Iorque, Singapura, Xangai, Hong Kong, Tóquio ou Londres tendem a confluir duas correntes, uma delas composta por mão-de-obra altamente qualificada associada, por exemplo, às actividades de gestão de topo de multinacionais, ou implicando uma elevada pericialidade científica e tecnológica; a outra formada por mão-de-obra que, independentemente do seu grau de qualificação, chega em busca de oportunidades ocupacionais que não exigem qualificação específica. Limpezas, serviços pessoais e domésticos, pequenos negócios, restauração de tipo étnico, etc., constituem actividades usuais.

Como sustenta Baganha (2007)²¹², os impactos dos processos de globalização nos fluxos migratórios das cidades globais têm também sido observados, de modo mais ou menos mitigado, num número crescente de cidades europeias como Amesterdão, Paris, Barcelona, Milão ou Lisboa, o que sugere estarmos perante o que cunhou como as *soft global citeis* (Les Galés, 2004)²¹³. O efeito mais visível destes movimentos é o salientar das desigualdades nos níveis remuneratórios e nas oportunidades de trabalho entre o mercado de trabalho primário – ocupado pelo nacionais e pelos imigrantes altamente qualificados –

²¹¹BAGANHA, M. (2007). Dinâmicas Migratórias em Portugal. Comunicação apresentada no Colóquio *Globalização, Pobreza e Migrações* Ciclo “África Começou Mal, África Está Mal: A Tragédia Africana” Faculdade de Economia, 9 de Março de 2007. Recuperado de: http://www4.fe.uc.pt/ciclo_int/doc_06_07/baganha.pdf

²¹²Idem.

²¹³LE GALÉS, P. (2004). Mitos, renovação e contradições das cidades na Europa in Mário Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 41-44). Lisboa: Campo da Comunicação.

e o mercado de trabalho secundário – preenchido por uma vaga crescente de imigrantes que desempenham tarefas não qualificadas.


Mas um outro impacto acaba por tornar-se também visível à medida que se tentam acomodar os modos e estilos de vida e as identidades étnicas nos territórios de chegada: o impacto étnico e cultural. Num recente relatório do Conselho da Europa²¹⁴, sobre os desafios colocados pela diversidade cultural nos países da UE (*Council of Europe*, 2011)²¹⁴, o problema é aí equacionado de modo transparente: a velha Europa orgulhosa da sua herança civilizacional e dos esforços históricos que desenvolveu para ultrapassar a violência, a opressão e as desigualdades encontra-se hoje a viver circunstâncias dilemáticas com desfecho muito incerto.

Por um lado, os cidadãos europeus já não colocam as suas mãos no fogo pela continuação dos indicadores de prosperidade dos respectivos países num quadro de competição global e de emergência de novos epicentros não europeus de desenvolvimento económico; por outro lado, receiam que o aumento da esperança média de vida num contexto de natalidade contraída os possa deixar sem o suporte de uma população activa capaz de sustentar as respectivas pensões de velhice. Mas a entrada compensatória de novas vagas de imigrantes vindos de outros continentes e portadores de sonhos de uma vida melhor (sonhos que muitos europeus eles próprios alimentaram num passado mais ou menos próximo) não parece em contrapartida ter acolhimento na maior parte dos países da EU (Hermet, 2004²¹⁵; Kastoryano, 2004²¹⁶; Leveau, 2004)²¹⁷.

²¹⁴Council of Europe (2011). *Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Recuperado de: <http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminent-persons-presents-its-report/>

²¹⁵HERMET, G. (2004) Conclusão. Multiculturalismo e democracia na Europa in Riva Kastoryano (org.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 235-240). Lisboa: Ulisseia.

²¹⁶KASTORYANO, R. (2004) Introdução. Multiculturalismo: uma identidade para a Europa? In Riva Kastoryano (org.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 13-38). Lisboa: Ulisseia.



Porque razão estes potenciais movimentos migratórios de entrada são percebidos pelos Europeus mais como uma ameaça do que como uma oportunidade? A resposta a esta questão parece apontar para duas razões: a suposição de que um contingente excessivamente numeroso de estrangeiros possa contribuir para agravar as bolsas de desemprego e de exclusão social – ainda que localizadas – observadas em diversos países; e a relutância em aceitar partilhar o seu contexto e estilo de vida com pessoas que se revelam culturalmente diferentes de si próprios (*Council of Europe*, 2011, p. 9)²¹⁸.

Articulam-se assim dois receios nesta problemática, cada um deles contando com respostas políticas e institucionais próprias: o medo do empobrecimento e o medo da diversidade. O primeiro é enfrentado com o aumento dos procedimentos de vigilância sobre as fronteiras e com políticas musculadas de controlo da imigração ilegal (Labayle, 2004)²¹⁹; o segundo pela contracção das políticas multiculturais e de integração cultural em cada Estado-membro.

Neste relatório são identificadas um conjunto de situações problemáticas do ponto de vista dos princípios inscritos na *Convenção Europeia dos Direitos Humanos*: aumento da intolerância; crescimento do apoio a partidos e movimentos políticos xenófobos e populistas; discriminação; presença de populações totalmente desprovidas de direitos e garantias; extremismo islâmico: erosão das liberdades democráticas; confronto potencial entre a liberdade religiosa e a liberdade de expressão. Como pano de fundo destas ameaças, observa-se uma crescente insegurança. Recentemente, este sentimento tem sido alimentado por uma difícil conjuntura económica e financeira; pela migração em larga escala; pela difusão de imagens distorcidas

²¹⁷LEVEAU, R. (2004). Espaço, cultura, fronteira. Projecção da Europa no exterior in Riva Kastoryano (org.). *Que identidade para a Europa? In O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 223-233). Lisboa: Ulisseia.

²¹⁸Council of Europe (2011). *Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Recuperado de: <http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminent-persons-presents-its-report/>

²¹⁹LABAYLE, H. (2004). A Europa e a imigração: a fortaleza impossível in Mário Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 233-236). Lisboa: Campo da Comunicação.

e preconceituosas nos meios e comunicação social e na opinião pública; enfim, pela escassez de líderes capazes de inspirar confiança nos cidadãos e de veicularem junto destes uma visão da Europa como uma genuína comunidade de destino (*Council of Europe*, 2011, p. 5)²²⁰.

Mas, não obstante a maior ou menor expressão das manifestações de receio ou de hostilidade para com o Outro cultural ou etnicamente diferente, a diversidade é e será sempre um dado adquirido na Europa, para não dizer no mundo. Como sustenta Bruno Jeanbart (2004, p. 28)²²¹, no caso europeu em particular este cenário de destino é mais que certo por duas razões principais: em primeiro lugar, muito do que é hoje este espaço político, económico e social ficou a dever-se a numerosos contingentes de imigrantes que aqui trabalharam, constituíram família e criaram os seus filhos. Em muitos casos, continuaram eles – e as gerações que lhes sucederam – a acalentar a respectiva herança cultural de origem, embora mesclando-a ou adaptando-a de acordo com os valores e padrões culturais prevalecentes nos países em que escolheram viver.

Na opinião do “grupo de pessoas eminentes” que elaborou o relatório sobre esta matéria para o Conselho da Europa, nada existe de mal neste investimento identitário; nem se poderá esperar que as pessoas que vieram viver para um novo país abdicuem da sua cultura, das suas crenças religiosas, ou da sua identidade étnica. Mas pode esperar-se em contrapartida que conduzam a sua vida no respeito pela lei (*Council of Europe*, 2011, p. 9)²²². Em segundo lugar, o envelhecimento populacional da Europa requer uma resposta vigorosa que passará sempre pela entrada de novos imigrantes. A Comissão Europeia alerta para o facto de que, sem estes novos contingentes a força de

²²⁰ Ibidem

²²¹ JEANBART, B. (2004). A pertença à Europa, um sentimento largamente partilhado mas muito evolutivo in Mário Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 25-28). Lisboa: Campo da Comunicação.

²²² Council of Europe (2011). *Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Recuperado de: <http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminant-persons-presents-its-report/>

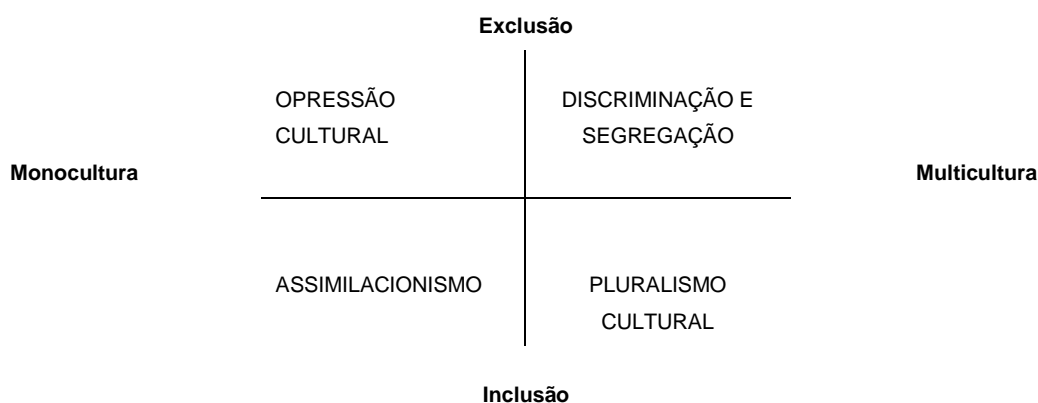
trabalho pode decrescer nos próximos 50 anos para níveis insustentáveis do ponto de vista do financiamento do modelo social, mesmo numa situação de crescimento populacional em geral. Ora, esta situação constituiria a própria “receita para o declínio”²²³.

Sem dúvida que a diversidade na Europa levanta questões hoje decisivas do ponto de vista da sua regulação sociopolítica num contexto filosófico e doutrinário herdado das luzes e que se deseja emancipatório. O ponto seguinte pretende situar esta discussão num pano de fundo mais panorâmico e analítico, elencando os diferentes modos pelos quais a diversidade cultural tem sido enfrentada e gerida.

1.4.3 Formas de regulação sociopolítica.

Adaptando a proposta classificatória de Giménez Romero (2010)²²⁴ as regulações sociopolíticas da diversidade e da relação com o *Outro* cultural nas sociedades contemporâneas podem ser sintetizadas em quatro tipos principais (Figura 1).

Figura 1 - Modelos de regulação sociopolítica da diversidade cultural



O modelo da *opressão cultural* traduz as sociedades que activam mecanismos e processos de exclusão ao mesmo tempo que procuram reduzir drasticamente as expressões culturais não conformes com as dos grupos dominantes

²²³ *Idem*, p. 10.


²²⁴ JIMÉNEZ ROMERO, C. (2010). *Mediação Intercultural*. Observatório da Imigração. Lisboa: ACIME.

forçando o enfraquecimento de identidades étnicas minoritárias. São (ou foram) sociedades nas quais determinados grupos actuam coercivamente sobre outros no sentido de obterem uma homogeneidade de valores, crenças, padrões de comportamento.

Em muitos casos será até difícil na prática diferenciar esta primeira orientação daquela em que, ocorrendo práticas de *discriminação* e *segregação*, elas só acentuam a diversidade cultural. Neste caso são evidentes os efeitos continuados, por vezes muito estendidos no tempo histórico, das práticas (políticas, legais e sociais) de discriminação (tratamento desigual) e de segregação (áreas territoriais e residenciais específicas, delimitação dos espaços públicos, etc.).

Se no lado da exclusão nos encontramos de uma forma ou de outra em contextos sociais e políticos em que prevalecem sentimentos de racismo, xenofobia e anti-semitismo, no lado da inclusão, pelo contrário, estamos perante sociedades que aceitam a diversidade cultural, embora com propostas reguladoras diferentes: nuns casos, a pluricultura sendo *tolerada* até um certo limite é acompanhada pela busca activa soluções *assimilacionistas*; noutros casos, a *diversidade cultural* constitui um valor em si mesmo, sendo positivamente favorecida, por exemplo através de políticas e práticas interculturais. Podemos entender estas diferentes orientações na própria história da integração das populações imigrantes em territórios de chegada considerados democráticos.

Com o assimilacionismo a expectativa era a de que os imigrantes se pudessem acomodar o melhor possível à sociedade de acolhimento abdicando, de livre e espontânea vontade, a parte ou ao todo do seu referencial identitário e cultural de origem. Mas a própria dinâmica expansionista dos processos migratórios nos países de acolhimento, iria alterar o pensamento e as políticas de integração. Desde logo pelo elevado preço social e financeiro a pagar pela



contenção dos conflitos étnico-culturais; depois, porque cedo se compreendeu o contributo positivo dos imigrantes para a sociedade.

A *solução multicultural* passa assim a ser ensaiada como uma etapa inaugural do pluralismo cultural. Admite-se a diversidade e conjuga-se pela primeira vez o princípio da igualdade com o princípio do direito à diferença, o que contribui para a ideia de reconhecimento e para a crescente concretização das respectivas políticas públicas de diversidade étnico-cultural.

Nalguns países esta solução amadureceu para o nível mais complexo do *interculturalismo* ou do *multiculturalismo* de tipo *crítico* ou *aberto*, na medida em que o princípio do reconhecimento do Outro culturalmente diferente passou a regular as relações entre comunidades de acolhimento e as comunidades migrantes. Se no multiculturalismo a aceitação e reconhecimento do Outro não é acompanhada de uma procura de níveis mais consistente de coesão social, no interculturalismo promove-se uma interacção sociocultural *positiva* entre as culturas.

Esta interacção traduz-se em políticas de reconhecimento mútuo entre diferentes grupos étnicos e em práticas promotoras de um convite activo à convivialidade e à partilha de elementos de cada universo cultural (Oliveira & Galego, 2005)²²⁵.

Os efeitos mais radicalizados da exclusão como sejam a *guetização* e o *genocídio* (Figura 2) não deixaram interpelar desde cedo os militantes cívicos pelos direitos humanos e pelo princípio da dignidade humana. No entanto, e salvaguardadas as devidas distâncias éticas e políticas, também no lado da inclusão não deixam de ocorrer situações mais extremas: a *hegemonização cultural*, sempre que a busca da igualdade de tipo assimilacionista é levada longe demais; ou o *relativismo cultural*, sempre que o pluralismo cultural se

²²⁵ OLIVEIRA, A & GALEGO, (2005). *A Mediação Sociocultural: Um puzzle em construção*. Lisboa : Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

encerra a si mesmo num postura idealista que faz equivaler todas as práticas e padrões culturais, considerando-as intrinsecamente *boas* ou *justas*.

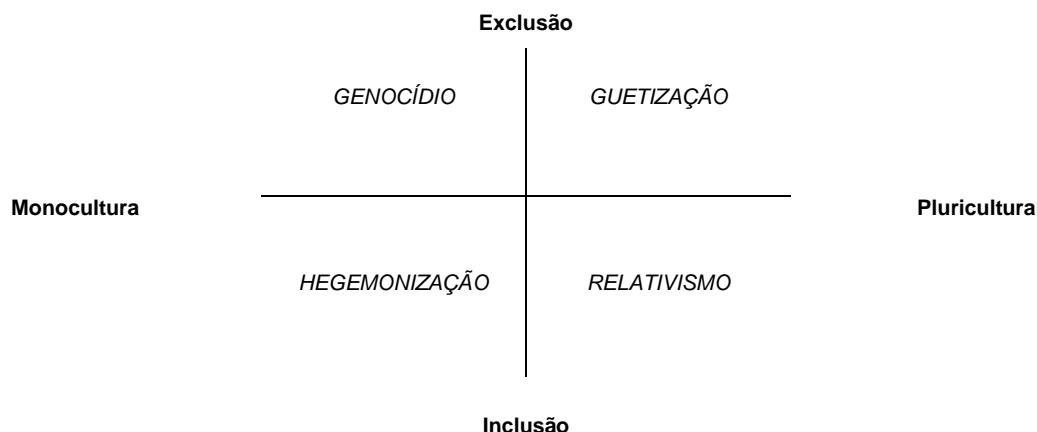


Figura 2 - Radicalização dos modelos de regulação sociopolítica da diversidade cultural

Formulada há mais de duas décadas, a seguinte interrogação de J. Rex (1988, p. 187)²²⁶ continua ainda a ser o nó-górdio das políticas multiculturais das sociedades democráticas e pluralistas: “Como é [...] possível assegurar tanto a igualdade de oportunidades como a tolerância ou mesmo o fomento da diferença cultural?”. Para Rex²²⁷, responder a esta pergunta implicava averiguar se aqueles dois ideais não se aplicariam a esferas de vida diferentes: a esfera pública e a esfera privada. Caso se aceitem estas asserções, quatro tipos de sociedade poderiam ser assim identificados:

1. *Igualdade de oportunidades no domínio público com multicultural no domínio privado.* De acordo com Rex, esta situação constituiria para muitos o ideal de uma sociedade multicultural. Neste caso, todos os indivíduos beneficiariam de direitos iguais na lei, na política, no mercado e nos direitos sociais tendo ao mesmo tempo direito a lidar com os seus “assuntos privados” (religião, família, língua e expressões artísticas culturais) de acordo com costumes étnicos do grupo de pertença.

²²⁶ REX, J. (1988). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.

²²⁷ Idem



2. *Igualdade de oportunidades no domínio público com monocultura no domínio privado.* É ilustrativo deste segundo tipo o modo como os ideais laicos e republicanos da Revolução Francesa celebrados pelos sucessivos governos em França se incorporam nas leis relativas às minorias (Altglas, 2010)²²⁸
3. *Desigualdade de oportunidades entre grupos étnicos e raciais no domínio público e multicultural no domínio privado.* O regime do *apartheid* na África do Sul talvez seja um dos melhores exemplos históricos. Os diferentes grupos étnicos (neste caso, também raciais) apresentavam lógicas diferenciadas de incorporação no aparelho do Estado, ao mesmo tempo que a ideologia dominante veiculava a tese da fundamentação divina das distinções entre grupos étnicos e raciais.
4. *Desigualdade de oportunidades entre grupos étnicos e raciais no domínio público com monocultura no domínio privado.* É a situação (pelo menos parcial) ilustrada pelos EUA. Na sequência da afirmação do movimento dos direitos civis neste país, todos os grupos beneficiam legalmente de igualdade perante a lei e na política, embora na prática as coisas parecem ser muito diferentes, com largas franjas da população negras ou hispânicas (para não falar dos povos nativos americanos) a serem alvo de discriminação. Em contrapartida, todos os grupos tendem a partilhar estilos de vida do grupo branco dominante e coincidem nos valores associados ao ideal do *American Dream*.

Naturalmente, esta tipologia tem como pressuposto que a separação entre esfera pública e esfera privada seja fácil de estabelecer, circunstância que não é, como se sabe, de todo evidente (Hansotte, 2008)²²⁹. Estes domínios apresentam-se muitas vezes ao observador com limites muito permeáveis e práticas ambivalentes. Seja como for, trata-se de uma proposta que nos auxilia

²²⁸ALTGLAS, V. (2010). Laïcité is what Laïcité does: rethinking the French Cult Controversy. *Current Sociology*, 58(3), 1-22.

²²⁹HANSOTTE, M. (2008). *As Inteligências Cidadãs. Como se Adquire e Inventa a Palavra Colectiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

a tornar mais clara a tese segundo a qual as sociedades multiculturais deverão compatibilizar de algum modo as orientações comunitaristas na esfera privada com uma orientação igualitária e universalista na esfera pública (Figura 3).

Na dimensão mais especificamente ético-moral, esta dupla orientação deverá traduzir-se na necessária articulação entre as *éticas locais*, de base comunitarista, e a *ética global* assente em princípios universalistas. Do lado comunitarista deverá assumir-se que nem toda a prática cultural e étnica merece ser valorizada e adoptada; nem todos os padrões de comportamento deverão continuar ser reproduzidos apenas porque se sedimentaram como reportório cultural *tradicional*; do lado do universalismo, o esforço deverá ir no sentido de não se confundir imperativo categórico (ao estilo de Kant) com valores comunitaristas elevados coercivamente a ideais universais por um qualquer grupo social ou étnico numa dada janela de oportunidade da História. Qualquer que seja a interpretação dada a um ou outro lado da antinomia é neste ponto que deverão ser debatidas duas questões: por um lado, a questão da necessária problematização do relativismo como expressão radical da multiculturalidade; por outro lado, a questão da necessária problematização da hegemonização universalista como expressão radical da monoculturalidade.

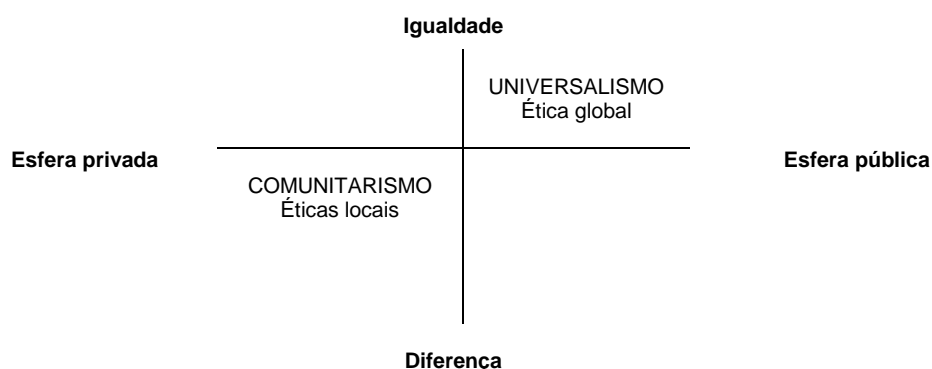



Figura 3 - A construção de um multiculturalismo universalista (adap. J. Rex, 1988)

Na sua aceção mais divulgada o *relativismo* é a teoria segundo a qual não há princípios ou juízos objectivos válidos universalmente, pelo que o bem e o mal, o justo e o injusto ou o certo e o errado dependerão quer do sistema de crenças e valores de uma dada sociedade (*relativismo ético-convencional* ou



cultural) quer das perspectivas e características pessoais dos indivíduos (relativismo *ético - subjectivo*). Para Kohlberg (1981)²³⁰, por exemplo, o primeiro ilustra o facto inegável de que todos os grupos humanos, sociedades e culturas demonstram possuir uma qualquer espécie de moral, um qualquer sistema de valores próprios que responde às exigências da vida pessoal e colectiva. O segundo, o *extremo*, veicula a tese segundo a qual as diferenças nas expressões culturais não podem ser explicados nem pela teoria social, nem pela ética. A sua justificação só pode assentar numa teoria das *necessidades psicológicas*. É um relativismo de tipo individualista, dado que a justificação derradeira assenta no funcionamento psicológico dos sujeitos, mesmo que considerado no interior de uma mesma cultura. Numa versão mais epistemológica R. Boudon (2009, p. 7)²³¹ propõe a distinção entre o relativismo *bom*, aquele que chama a atenção para o facto de as representações, as normas e os valores manifestarem variações segundo os meios sociais e culturais ou épocas históricas e o relativismo *mau* que é aquele que “conclui daí que as representações, as normas e os valores são desprovidos de fundamento”. Ou seja, tais elementos simbólicos não seriam mais do que “construções humanas inspiradas pelo meio, o espírito do tempo, as paixões, os interesses ou os instintos”²³².

Sejam quais forem os contornos deste debate é inegável que muitos costumes e práticas culturais colocam em causa a dignidade humana e os direitos humanos pelo que merecem ser colocados em questão. A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002) é categórica a este respeito: no seu Artigo 4.º (Os direitos humanos, garantia da diversidade cultural), proclama-se que “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana [...] Ninguém pode invocar a

²³⁰KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

²³¹BOUDON, R. (2009). *O Relativismo*. Lisboa: Gradiva.

²³²Ibidem


diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar o seu alcance.” (Magalhães, 2010)²³³.

Pelo seu lado, o *universalismo* é a posição segundo a qual existem valores universais a todos os seres humanos independentemente da sua sociedade, cultura, etnia, etc. O desafio aqui é obter consenso em torno de um conjunto de princípios assumidos, por entendimento comum, como suficientemente dignos para merecerem validade universal. Nesta matéria, o critério kantiano para a presunção da universalidade pareceria, à partida, continuar ainda a ser promissor. Para Kant, o derradeiro teste da universalidade advém da ideia de que o tratamento dado aos seres humanos deve pressupor que eles sejam considerados como um fim em si mesmo e não como um meio; e que, por conseguinte, eles não tenham um qualquer *preço* mas apenas *dignidade*. Os valores intrínsecos ou princípios seriam assim os que não têm preço mas apenas dignidade. Mas, como sugere Jörg Zifras (2001, p. 8)²³⁴, uma ética que argumenta a partir de um ponto e vista formalista-universalista não consegue resolver o problema de se ver confrontada com a acusação segundo a qual a pretensão ao universalismo radica também numa ética local, embora bem-intencionada.

Toda a ética universalizável (regulativa ou normativa) é, na sua origem, a ética de uma moral local específica. Mesmo quando, com ela, se admite a validade de proposições como vinculantes para todos os seres humanos, ela continua sendo altamente problemática, tendo em vista os tipos de éticas alternativas que, por exemplo, se caracterizam por um particularismo, seja o da ética da honra, como é praticada em algumas sociedades não ocidentais, o de uma ética da lealdade familiar, como na cultura chinesa, ou de outros tipos de ética que atribuem pouco ou nenhum valor a princípios como a liberdade e a

²³³ MAGALHÃES, J.B. (2010). *Horizontes da Ética. Para uma cidadania responsável*. Porto: Afrontamento.

²³⁴ ZIRFAS, J. (2001). Ética global como ética global. *Educação & Sociedade*, 22(76), 1-18.



autonomia (fundamentais para éticas universalistas de corte ocidental), conforme ocorre na cultura balinesa ou hinduísta (idem, p. 8).

Portanto, quer os particularistas quer os universalistas se podem ver confrontados com os limites das respectivas propostas. É por esta razão que para Zifras, a radical dificuldade de integrar uma pluralidade de morais numa única moral, deverá ser resolvida pela afirmação de uma *ética global* que se fundamente na ideia de reconhecimento simétrico dos diferentes pontos de partida moral. Os seus princípios constitutivos seriam assim uma teoria da ausência de uma moral fundamental e uma teoria do reconhecimento recíproco e simétrico. Só na condição de não existir uma tal moral fundamental integradora, é que todas as morais estariam num ponto de partida simétrico em relação a uma teoria do bem, estando por conseguinte em condições de reconhecimento mútuo.

Um esforço público e político em prol de uma codificação provisória da ética global veio da *World Commission on Culture and Development* nos meados da década de noventa do século passado. Uma tal ética assentaria na ideia de que todas as culturas partilham um conjunto de valores básicos, para além da diversidade das suas manifestações. A ideia de *vulnerabilidade humana* e o *desejo de aliviar o sofrimento de todas as pessoas* na medida do possível representam as fontes desta ética. Apresenta cinco elementos nucleares: (1) a *equidade*, ou seja o reconhecimento da igualdade de todos os indivíduos independentemente de classe, raça, género, comunidade ou geração; (2) a *defesa dos direitos humanos* como um padrão básico de conduta internacional; (3) a *defesa da democracia* como o garante da salvaguarda de direitos fundamentais e contexto de participação plena dos cidadãos no desenvolvimento económico; (4) a *protecção de minorias* face a situações de não reconhecimento, negação de direitos políticos, exclusão socioeconómica e violência; (5) a *resolução pacífica de conflito* e *negociação justa*.

(cf <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/>).

Retomando os argumentos de Zirkas (2001)²³⁵, o núcleo duro de uma ética global de reconhecimento simétrico e recíproco não seria o discurso racional, vocacionado para o alcance de consensos e para o entendimento mútuo, no sentido que lhe foi dado por Jürgen Habermas²³⁶, mas sim as “possibilidades de lesões individuais e sistemático-institucionais da dignidade [...] ligadas as condições de reconhecimento”²³⁷. Não se trata aqui de um mero respeito subjectivo pela dignidade do outro, mas de pugnar por condições objectivas que tornem possível a dignidade de todos. Não será apenas o respeito mútuo individual a condição promotora de uma tal ética, mas a garantia de que as instituições sociais, políticas e educativas possam salvaguardar a solidariedade e o reconhecimento de representações comuns relativas, por exemplo, aos tópicos acima identificados pela *World Commission*.

1.4.4 O choque da diversidade cultural no interior da escola.


O debate que opõe o relativismo e o universalismo também se desenvolveu na esfera da educação e, com particular vivacidade, em torno do problema do currículo. Os espaços organizacionais da educação são reconhecidamente espaços de relativa incerteza cultural, apresentando sempre um potencial risco de confronto ético-moral para os agentes que nele circulam e convivem. A noção de *zona de contacto*, importada da etnologia e dos estudos culturais a partir dos trabalhos Mary Louise Pratt (1991)²³⁸ parece trazer alguma luz à discussão que temos vindo a desenvolver. Para Pratt uma *zona de contacto* refere-se a um espaço social no qual diferentes culturas se encontram e entrecrocaram, num contexto frequentemente marcado por relações de poder

²³⁵ ZIRKAS, J. (2001). Ética global como ética glocal. *Educação & Sociedade*, 22(76), Pp. 1-18.

²³⁶ JURGEN HABERMAS (1997). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. volume I, Tradução: Flavio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

²³⁷ *idem*, 10

²³⁸ PRATT, M. L. (1991). *Artso fthe Contact Zone*. *Professions*, 91, 33-40. Recuperado de: http://www.class.uidaho.edu/thomas/English_506/Arts_of_the_Contact_Zone.pdf



assimétricas. Exemplos históricos de zonas de contacto podem ser encontrados no escravagismo ou no colonialismo.

Parece razoável adoptar esta noção aplicando-a como grelha de leitura do que se passa no interior das nossas escolas multiculturais. Também estes espaços de ensino e aprendizagem são atravessados por tensões e contradições advindas do confronto, explícito ou tácito, dos universos simbólicos e culturais dos agentes. A zona de contacto na escola define-se, por exemplo, por relação ao seguinte conjunto de linhas de potencial ou efectiva fractura cultural:

- i. *na relação com o conhecimento e a aprendizagem escolares* como crenças, mitos, ideologias, valores e visões do mundo e da realidade (origem, natureza e destino do universo; concepções das relações sociais; concepção do trabalho; papéis de homem e de mulher, etc.); rituais e tabus (celebração do aniversário; festas e práticas religiosas, etc.);
- ii. *nos usos do corpo* tais como as práticas e hábitos de higiene; o vestuário e a ornamentação; as posturas, os gestos e a linguagem não verbal; ou a gestão do erotismo e da intimidade física em contexto público;
- iii. *nas normas de convivialidade* como os tratamentos e as saudações pessoais, as regras de cordialidade; os espaços e distâncias vitais adoptados por convenção nas interacções quotidianas; as linguagens e usos da língua (tratamentos pessoais; comunicações típicas do *in group*, etc.).

De todos estes tópicos, o primeiro parece estar na epigénese da função da escola, tal como ela historicamente se estruturou como instituição social, já que se trata de um espaço educativo vocacionado para promover a apropriação de um dado património cultural. Mas “um dado” património, significa à partida isso mesmo: um património entre outros. Como sustenta Jean-Claude Fourquin

(1993, p. 15)²³⁹, atribuir-se à educação a função de transmissão fiel e neutra da cultura (ou, na melhor das hipóteses, de *uma* cultura) entendida como um património simbólico “unitário e imperiosamente coerente”, será ocultar a realidade historicamente irrecusável da sua transmissão selectiva. A educação transmite apenas parcelas de cultura e, mesmo assim, não forçosamente coerentes e homogéneas.


Já antes Bourdieu e Passeron(1978)²⁴⁰ haviam argumentado que, no quadro de um complexo processo sociocultural de selecção de esquemas interpretativos da realidade que a instituição escolar toma a seu cargo, aquilo que não passará em essência de um trivial *arbítrio cultural* é elevado à categoria de verdade ortodoxa, concretizada em informações e saberes legítimos. No dinamismo das transformações sociais, políticas e culturais, certos segmentos da herança cultural ganham estatuto *curricular* enquanto outros em contrapartida o perdem. À instituição escolar não cabe senão transmitir uma parte drasticamente restrita de tudo o que pode ser entendido como a cultura *situada* e *vivida* por uma comunidade. Mais, os conhecimentos que num dado momento se erigem como conteúdos propriamente escolares constituem frequentemente menos a cultura do que *um* seu segmento idealizado, uma qualquer “versão autorizada” e, portanto, socialmente aprovada na esfera de vida de grupos capazes de a impor como dominante (Fourquin, 1993, p. 6)²⁴¹. A história da educação, mas mais em particular a história do currículo, dão-nos abundantes exemplos reveladores do modo como se produziram e operaram alguns destes efeitos de selecção simbólica no domínio da transmissão cultural (Englund, 1991²⁴²; Swaan, 1991²⁴³; Goodson, 1991, 1997, 1998²⁴⁴; Durkheim,

²³⁹FORQUIN, J. C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, 47-70.

²⁴⁰BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C.(1979). *A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

²⁴¹FORQUIN, J. C. (1993). *A Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

²⁴²ENGLUND, T. (1991). Replanteamento de la Historia del Curriculum: Hacia una Nueva Orientacion Teórica. *Revista da Educación*, 295,113-132.



1995/1938)²⁴⁵.

Na mesma linha de debate Jean - Claude Forquin (2000)²⁴⁶ chamou a atenção para controvérsia que se tem desenvolvido em diversos países em torno da oposição entre relativismo e universalismo na educação. De modo específico, o debate tem revestido a questão de se saber de que modo os sistemas educativos em geral e o currículo em particular podem acomodar a diversidade das culturas. Diferentes propostas oriundas do campo intelectual da educação têm sugerido que o universalismo presente no pensamento e na cultura científica poderá e deverá conjugar-se de algum modo com o relativismo ensinado pelas ciências sociais e humanas mais sensíveis à diversidade dos modos de vida e tradições culturais (Bourdieu/Collège de France, 1985)²⁴⁷.

Do lado do relativismo, deverá distinguir-se novamente entre uma posição extrema (relativismo de tipo epistemológico) segundo a qual não será possível atribuir validade universal aos conteúdos seleccionados e ensinados, quaisquer que eles sejam, e uma posição mais moderada (relativismo cultural) que se refere apenas ao desenvolvimento junto dos aprendentes da sensibilidade à diversidade empiricamente observável no mundo. O primeiro relativismo será sempre mais “desestabilizador” do que o segundo, conduzindo a uma

²⁴³SWANN, A. (1991). El Currículum Elemental como Código Nacional de Comunicación, *Revista de Educación*, 295, Pp. 207-290.

²⁴⁴GOODSON, F. (1991). La Construcción Social del Currículum. Posibilidades y Ambitos de Investigación de La Historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, Pp. 7-37.

GOODSON, F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

GOODSON, F. (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (ed. original em Língua Inglesa, 1995). Barcelona: Pomares Corredor.

²⁴⁵DURKHEIM, E. (1995). *A Evolução Pedagógica*. (Edição original em Língua Francesa de 1938). Porto Alegre: Artes Médicas.

²⁴⁶FORQUIN, J.C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, Pp. 47-70.

²⁴⁷BOURDIEU, P./Collège de France (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Recuperado de: <http://sociologias-com.blogspot.com/2008/07/propositions-pour-lenseignement-de.html>

pedagogia de tal maneira céptica em relação a si mesma que pode culminar no seu próprio aniquilamento (Fourquin, 2000, p. 50)²⁴⁸.


Como vimos o problema mais sério coloca-se porém no facto dos conteúdos escolares não se constituírem apenas em saberes *stricto sensu*, mas compreenderem “elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização”²⁴⁹. Para este autor, a questão de saber o que vale a pena constituir como objecto de ensino vai muito para lá da questão de saber se os conhecimentos veiculados são ou não *verdadeiros*. Por conseguinte, o debate sobre o valor não estritamente cognitivo ou instrutivo dos saberes curriculares é hoje marcado por discursos críticos de teor relativista. Como sustenta, se no primeiro caso se opõem relativismo e racionalismo; no segundo opõem-se relativismo e universalismo. E é desta segunda oposição de que aqui falamos.

As escolas são hoje multiculturais, é um facto. Mas da constatação empírica de que elas *realmente estão* marcadas pela diversidade até às declarações de princípio ou aos ideais prescritivos de que elas *realmente deverão* acolher tal diversidade a distância é grande. Do lado prescritivo, a *educação multicultural* tem sido genericamente entendida como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que tem como objectivo promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas e a mudança das respectivas percepções e atitudes discricionárias relativamente ao Outro (Cardoso, 1989)²⁵⁰. Traduz-se de modo mais visível em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida tendo em vista o reconhecimento da pluralidade de culturas.

²⁴⁸FORQUIN, J.C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, Pp. 47-70.

²⁴⁹*idem*, p. 51

²⁵⁰CARDOSO, C. (1989). *Educação Multicultural*. Lisboa: Texto Editora.



Dito isto, resta a questão: e depois? Com que critérios seleccionar os elementos culturais susceptíveis de incorporação curricular ou de adaptação pedagógica? De novo, Jean-Claude Fourquin (2000, p. 62)²⁵¹ vem problematizar este ponto do debate. Segundo ele, a versão aberta ou intercultural do multiculturalismo, apesar de politicamente correcta na aparência, enferma precisamente deste problema pedagógico de fundo. Desde logo porque não é certo e seguro que se saiba exactamente do que se falamos quando falamos em currículo multicultural. O pressuposto da abertura à pluralidade de valores e referências culturais pode facilmente descambar ora no menosprezo de expressões minoritárias ora numa deriva em direcção a um eclectismo desprovido de significado real. Ora, como sustenta este autor, “é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo”.²⁵²

Fourquin evoca James Lynch e Paul Zec para reforçar a sua tese. Para Lynch (1983) uma concepção educativa multicultural só poderá ser resgatada de uma deriva relativista caso se defina um método aberto de escolha que identifique aquilo que designa como *meta valores*, ou seja, critérios de escolha genuinamente nucleares que possam promover funcionalidade, racionalidade e universalidade na educação. Para Paul Zec (1980)²⁵³ a ideia de respeito pelas culturas implica a existência de um ponto de vista externo às próprias culturas que passa pela adopção de critérios de universalidade. É neste sentido que uma educação intercultural deverá assumir uma vocação transcultural assente num reconhecimento segundo o qual qualquer indivíduo culturalmente enraizado é sempre e em certo sentido um ser humano “genérico”. Dito de outro modo, cada um só pode respeitar verdadeiramente a alteridade do outro

²⁵¹FORQUIN, J.C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, Pp. 47-70.

²⁵²*Idem*, p. 62.

²⁵³ZEC, P. (1980). Multicultural education: what kind of relativism is possible? *Journal of Philosophy of Education*, 14, Pp. 77-86.

se interpretar essa alteridade como “uma outra modalidade possível do humano” (Fourquin, p. 63)²⁵⁴.

É por esta razão que num cenário de multiculturalidade os materiais de ensino deverão estar mais dependentes de escolhas intrinsecamente educacionais e não tanto de preocupações com as pertenças étnicas e culturais dos aprendentes. A sensibilidade do professor a estes particularismos, não sendo de menosprezar, deve ser subsumida numa orientação pedagógica que saiba destacar o que de verdadeiramente universal existe em cada uma dessas expressões.

Tendo em conta o exposto, não poderemos estar mais de acordo com seguinte ideia, quase lapidar:

No contexto das sociedades multiculturais contemporâneas, se é verdade que a escola não pode mais ignorar a diversidade dos públicos a ela confiados, também é verdade que só poderá desempenhar de modo coerente a sua tarefa de formação intelectual e de integração cívica e simbólica se repudiar a tentação do relativismo.” (Forquin, p. 63)²⁵⁵

Um derradeiro conjunto de reflexões encontra-se sintetizado na figura n.º 4. No eixo das ordenadas, temos os diferentes modos de incorporação curricular das perspectivas multiculturais, tal como elas se encontram em diferentes sistemas educativos (Bizarro, 2006)²⁵⁶. Num extremo, apresentam-se todas as expressões curriculares *fortes*, ou seja, todas as expressões educativas com protocolos normativos definidos e devidamente codificadas: finalidades educativas e competências identificadas; reportórios de estratégias pedagógicas elencadas; professores devidamente preparados; tempos e espaços pedagógicos organizados, etc. No extremo oposto reúnem-se todas aquelas situações em que a multiculturalidade ou é pura e simplesmente inexistente ou ainda se encontra em estado incipiente.

²⁵⁴FORQUIN, J.C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, 73, Dezembro, Pp. 47-70.

²⁵⁵Idem.

²⁵⁶BIZARRO A. H. (2006) “Portuguese contemporary surgery”, article first published online: 2 MAR 2006 *British Journal of Surgery*, 4(14), Pp. 313–323.

No eixo das abcissas, apresentam-se as outras duas situações polarizadas: de um lado o diferencialismo cultural, aqui entendido metaforicamente como mero *ponto de partida*; do outro lado, o universalismo cultural entendido por sua vez como *ponto de chegada*. Uma orientação de tipo diferencialista, fracamente incorporada no currículo, é o princípio de uma política multicultural para a escola, o que alguns autores referem como uma multiculturalidade de tipo compartimentado ainda não genuinamente intercultural.

Os poucos sinais educativos da sua presença (pequenos projectos meio informais aninhados em áreas curriculares estabelecidas) promovem nos estudantes saberes competências e capacidades que os tornam aptos a atitudes de tolerância face ao outro culturalmente diferente. Numa etapa posterior, a zona de contacto no interior dos espaços educativos torna-se crescentemente mesclada, sem linhas de fractura visível.

Desenvolvem-se propostas curriculares e pedagógicas marcadas por uma multiculturalidade mais aberta e dialogante relativamente à verificada na etapa anterior, ou seja, assumidamente intercultural. Numa etapa mais avançada, os investimentos educativos passam, por sua vez, a estar pautados por critérios de transculturalidade, no sentido em que se sublinham as dimensões de universalidade do ser humano

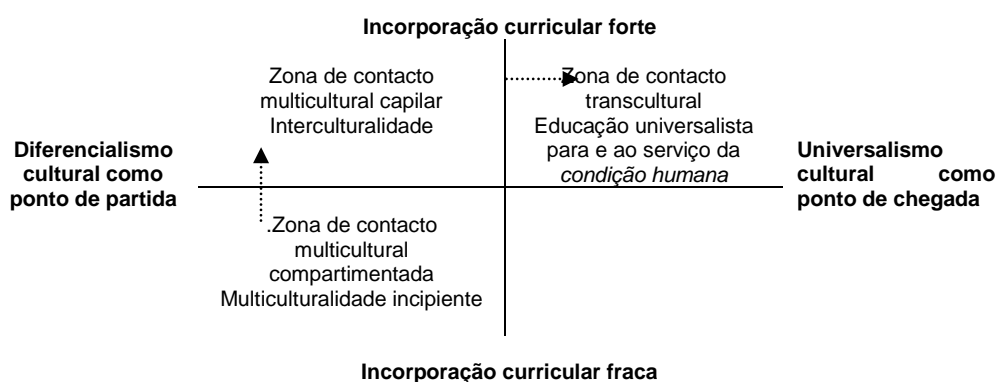


Figura 4 - A construção de um universalismo cultural na escola

O itinerário descrito aproxima-se da perspectiva desenvolvimentista formulada por Banks (1991)²⁵⁷, a qual aponta para a possibilidade de se reconstituir um conjunto de etapas do amadurecimento étnico e cultural. Na primeira etapa,

²⁵⁷ BANKS, J. A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, Spring, Pp. 135-140.


designada como *escravatura psicológica étnica*, os sujeitos interiorizam crenças sociais negativas acerca do seu grupo étnico; na segunda etapa, *encapsulação étnica*, o sujeito revela-se etnocêntrico, praticando o separatismo étnico; na terceira etapa, *clarificação de identidade étnica*, o indivíduo aceita-se como é, clarificando as suas próprias atitudes no seu grupo de pertença; na etapa seguinte, a quarta, ou também designada como *bietnicidade*, o sujeito demonstra atitudes, destrezas e competências que o tornam apto a funcionar tanto dentro do seu grupo cultural quanto numa outra cultura; a quinta etapa, ou a da *multietnicidade e nacionalismo reflexivo*, o sujeito funciona de acordo com mecanismos de identificação étnica e nacional, manifestando ao mesmo tempo capacidades, destrezas e competências que o tornam apto a funcionar com outros grupos étnicos e culturais dentro da sua própria nação; a última etapa, o *globalismo e competência global* traduz o nível mais complexo: o indivíduo possui uma identificação étnica, nacional e global, que é reflexiva e positiva; demonstra igualmente conhecimentos, destrezas e compromissos para funcionar em culturas próprias e estrangeiras.

A construção de um universalismo cultural interpela a escola de modo particular, já que a ela cabe em boa medida a transmissão e renovação da cultura. E, na perspectiva de uma multiculturalidade de vocação universalista, a própria *condição humana*, no sentido que lhe tem sido dado por Morin (2000; 2004)²⁵⁸ deve constituir-se em si mesma como um dos saberes para a educação do futuro:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano.” (Morin, 2000, p. 47)²⁵⁹

²⁵⁸MORIN, E. (2004). *A Cabeça Bem Feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento* (10.^a edição). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

²⁵⁹ Idem



Parafraseando Rousseau no seu *Emílio*, o nosso derradeiro estudo é, pois, o da condição humana. Acrescentando algo mais, podemos-nos colocar a seguinte questão: se a própria escola não contribui para esclarecer as zonas mais profundas do espírito humano e da sua aventura épica neste planeta, então servirá para quê?

1.4.5 A origem da investigação.

Portugal sempre foi um país de vocação intercultural. Desde a gesta dos descobrimentos e a expansão marítima do século XVI que os portugueses conviveram com povos provenientes de outros continentes. A partir dos anos 70 do século XX, Portugal que até aí era um país de emigração, passou a ser um país onde começaram a afluir imigrantes.

Podemos identificar “três vagas” de imigração. Numa primeira fase, que se iniciou nos anos 70 do século XX, começaram a afluir imigrantes predominantemente oriundos das ex-colónias portuguesas que chegam de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e Timor. Este fluxo migratório continua ainda hoje a verificar-se sendo que neste momento já se encontra em Portugal a terceira geração dessa vaga migratória. Numa segunda fase chegam muitos indivíduos deslocados do leste europeu (ucranianos, romenos, moldavos e russos) e, mais recentemente, do continente americano, com relevância para a população brasileira.

Segundo o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, o número total de imigrantes não comunitários e de cidadãos estrangeiros da União Europeia, em Portugal, no ano de 2004, atingia os 449.194 indivíduos. De entre os imigrantes não comunitários a residirem em Portugal, os brasileiros constituem a maior comunidade (66.907), seguidos dos ucranianos (66.227), cabo-verdianos (64.164), angolanos (35.264), guineenses (25.148), moldavos (13.689), romenos (12.155), são-tomenses (10.483), russos (8.211) e moçambicanos (5.471).

O distrito de Setúbal acolhe 49.309 indivíduos, o que representa 9,4% do total dos imigrantes a nível nacional, o distrito de Faro acolhe 59.768, o que representa 13,3% do todo nacional.

A maioria dos imigrantes escolhe as grandes cidades do litoral para se fixar, onde presumivelmente é mais fácil arranjar trabalho quer na construção civil quer na área dos serviços. Tal como refere Maria do Carmo Vieira da Silva esta tendência dos imigrantes em se agruparem é natural visto que junto dos seus sentem-se:


mais ajudado nas suas dificuldades, podendo, também, manter costumes e hábitos de vida longe dos olhares e dos comentários da população autóctone. Esta proximidade permite-lhe continuar a usar, na comunicação, a sua língua - mãe - e o fortíssimo de pertença a uma cultura e a uma identidade colectiva, o que lhe facilitará todo um período de adaptação a uma nova realidade e ao estabelecimento de pontes com o novo contexto de vida (trabalho, transportes, saúde, educação.²⁶⁰(Silva, 2005, p. 10).

A mesma autora refere ainda o conceito de família alargado que os grupos africanos têm:

Para os africanos, o conceito de família abarca uma estrutura que engloba a família nuclear (pais e filhos), mas, também, avós, tios, primos, conhecidos e conterrâneos, assim como os vários companheiros e companheiras dos pais e respectivos filhos/irmãos, pelo que o número de elementos do agregado varia em função das mutações e da mobilidade dos próprios sujeitos. Esta proximidade de pessoas, com uma ascendência africana comum, releva-se determinante na ajuda que recebem uns dos outros e no apoio que é dado aos mais novos, que são cuidados pelas mulheres como se fossem seus próprios filhos.²⁶¹ (Silva, 2005, p. 20).

²⁶⁰ SILVA, M. C. V. (2005). Ser aluno «negro» na escola da grande cidade: imagens de professores [on-line] In: OS URBANITAS - Revista de Antropologia Urbana, Ano 2, 2(1). Recuperado de: <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas2/nomedoarquivo.html>.

²⁶¹ Id., ib.



A zona da «Grande Lisboa» constitui um lugar por excelência da escolha dos imigrantes, devido à facilidade de “arranjar” trabalho na construção civil para os homens e os serviços domésticos e de limpeza para as mulheres.

Inicialmente, as preocupações dos imigrantes centram-se nas condições de alojamento e de subsistência. Numa segunda fase, as preocupações prendem-se com “a inserção escolar dos seus filhos, a frequência de uma escolaridade que os grupos africanos consideram fundamental e que privilegiam como meio de obtenção de um futuro melhor e, por consequência, de melhores condições de vida e de estatuto social para os seus filhos,”²⁶² tal como acontece aos imigrantes de leste, isto é comum a todos os imigrantes, sejam eles brasileiros, africanos, ou do leste europeu.

Tendo presente que, segundo as últimas estatísticas, num futuro não muito distante, estes jovens constituirão a maioria da população escolar em muitos concelhos do nosso país e, paralelamente, que muitos deles contribuem para as elevadas taxas de abandono escolar precoce e de insucesso escolar, parece-nos bastante pertinente que estudos como este sejam realizados com o objectivo de, numa atitude proactiva, tentarem identificar, não como habitualmente as eventuais falhas no sistema escolar que levam estes jovens a um progressivo alheamento e a uma consequente frustração que normalmente desemboca em comportamentos anti-sociais mas, pelo contrário, realçar casos de boas-práticas e os factores positivos determinantes em casos de êxito.

O estudo centra-se na população específica dos alunos Luso-africanos, Brasileiros, Portugueses e Europa de Leste que, no triénio 2008/2011 frequentavam, nos concelhos de Faro e Setúbal, o ensino de nível secundário, com certificação académica e/ou profissional, de instituições públicas e/ou privadas; e os indivíduos portadores de uma certificação profissional de níveis III e IV, obtidas no período de 2006 a 2009 e actualmente inseridos no mercado de trabalho.(Mata Justo, 2013, *negrito nosso*).


²⁶² Id., ib.

A dificuldade em encontrar a totalidade destes alunos em Portugal e inseridos no mercado de trabalho, nestes dois concelhos, levou-nos a procurar outras dimensões responsáveis por essa integração, uma das quais a que nos propomos estudar – a escola, em sentido lato, (escolas secundárias, escolas profissionais, ensino profissionalizante; centros de formação profissional, etc.) como oportunidade de inserção social, pela atenção aos projectos individuais profissionais dos jovens. Trata-se, deste modo, de um estudo a montante que tem em conta o percurso educativo / formativo dos alunos que actualmente frequentam o ensino secundário regular e o ensino profissionalizante como factor de inclusão socioprofissional. Alunos que, por uma questão operacional de estudo, são considerados alunos de êxito / sucesso.

Na base da contextualização e enquadramento da temática, que deu origem à apresentação e realização do projecto e da definição dos objectivos do mesmo, estão os seguintes conceitos e/ou definições:

- **PALOP** –Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa., de que fazem parte, Angola, Moçambique, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.
- **Alunos africanos de 2ª Geração** – alunos filhos de imigrantes oriundos dos países africanos de origem portuguesa, ex-colónias, conhecidos pela cultura portuguesa, já nascidos em Portugal, e os que vieram numa fase muito precoce da sua infância para o nosso País (alunos em que, pelo menos um dos progenitores, é originário destes países). Convém aqui esclarecer uma dificuldade que normalmente é encontrada no estudo deste grupo-alvo que já foi identificada noutros estudos sobre a mesma temática e, para isso, transcreve-se com a devida vénia o comentário de Baganha e Marques.²⁶³

²⁶³ BAGANHA, M. I. e MARQUES, J. C. (2001). Imigração e Política, o Caso Português, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Lisboa, Pp. 20.



Há um sério problema metodológico que se levanta quando procuramos comparar ou ponderar resultados relativos à comunidade cabo-verdiana ou a qualquer outra comunidade “étnica” residente em Portugal. Antes de mais, dado o contexto histórico em que estas comunidades dos PALOP se formaram é muito discutível podermos sequer falar de imigrantes. Com efeito, é difícil sustentar que tenha passado a ser imigrante quem durante toda a sua vida teve a nacionalidade portuguesa, e foi esse precisamente o caso da esmagadora maioria das pessoas dos PALOP chegadas a Portugal antes de 1981. Estes são designados, no presente estudo, como Luso-africanos. (Mata Justo, 2013).

- **Brasileiros** – Alunos que actualmente se encontram no nosso sistema educativo e que falam Português como língua natural, pertencendo ao Continente Americano.
- **Europa de Leste** – Sempre que se fala dos alunos oriundos da Europa de leste estamos a falar dos seguintes países: Ucrânia, Moldávia, Roménia e Rússia, países fora da União Europeia.
- **Alunos de êxito** – alunos que, actualmente, já completaram o 9º ano de escolaridade e que possuem 15 anos, estando a frequentar o ensino secundário ou profissionalizante. Esta definição de alunos de êxito ou de sucesso tem na base a organização do sistema educativo português, que estabelece como ensino obrigatório o 9º ano de escolaridade, sendo que estes alunos, não só ultrapassaram o problema do abandono e do insucesso escolar, como actualmente estão a frequentar um nível de ensino de carácter não obrigatório (ensino secundário actualmente). Chama-se atenção pela nova legislação de 2009 a escolaridade passou de 9 anos para 12 anos de escolaridade.
- **Integração e inclusão** – incorporação e adaptação à sociedade de acolhimento, nomeadamente, pela integração no mercado de trabalho, atendendo aos seus projectos pessoais e profissionais e/ou pela sua manutenção na estrutura de ensino/formação, com base na qual podem

ser definidos como alunos de êxito (integração escolar = êxito escolar formal).



1.5 Estrutura da investigação.

Este estudo tenta ser uma relevante contribuição para a construção de uma escola mais atenta às origens dos alunos e para a flexibilização de práticas pedagógicas sem qualquer ordem ou interesse, que constituem o legado de uma educação elitista dirigida a grupos homogêneos de crianças e jovens, com memórias e pertenças muito semelhantes, o qual persiste ainda em povoar uma boa parcela das nossas instituições. Pretendeu-se apresentar um alargado corpus científico pertinente ao estudo. Tentou-se oferecer uma digressão pelas teorias e categorias analíticas mais determinantes para uma abordagem rigorosa da diversidade de êxito escolar e profissional destes alunos em função das suas origens, entendida por nós, sobretudo na perspectiva das aprendizagens da língua portuguesa, como garante fundamental para os êxitos destes alunos não só na escola, na universidade como no mercado de trabalho.

Sentiu-se na visita às escolas dos concelhos do estudo, Faro e Setúbal, uma banda muito estreita na diferenciação de estratégias formativas nas várias disciplinas do currículo escolar, não obstante a evidência de uma variedade enorme de pluralidade de alunos, designadamente nos concelhos abrangidos. Foi para nós sentida a necessidade de se percorrer um longo caminho para que o sistema educativo português venha a ser e actuar com maior consciência o valor da interculturalidade e da pluriculturalidade e revele um genuíno apreço pelo encontro de identidades e de minorias, onde o ensino da língua portuguesa deve ser a primeira estratégia para o êxito destes alunos e ao mesmo tempo a melhoria das performances da escola.

Na sala de aula os alunos são todos iguais, isto é, temos todos (os professores) a sensação de que os alunos têm todos os mesmos conhecimentos e que são todos portugueses. O quanto estão enganados, alunos com percursos de aprendizagem distintos de uns dos outros, originários de países que os professores nem imaginam, encontramos uma escola

secundária que tinha alunos provenientes de 60 países, um mix de línguas e culturas que davam uma vida diferente à escola e uma riqueza de humildade nos professores que foi digno de registar. Como diz Pinto²⁶⁴:

Só o humilde, aquele que sabe que não sabe tudo, aquele que está disposto a mudar ou alterar a sua posição, aquele que é capaz de se pôr a si próprio em questão, está em atitude de verdadeira escuta e aprendizagem e certamente os outros apesar de todas as diferenças e confrontos, têm muito a dar e a ensinar-nos. (Pinto, 2003, p. 7).


A resposta ao desafio da imigração passa pelo conhecimento, a diversidade e a pluridisciplinaridade, as perspectivas diversas, as leis, os regulamentos, os planos, os números, mas, no fundo, é uma questão de humanidade e de coração que nem sempre as sociedades estão maduras para perceberem o fenómeno.

As escolas por onde passamos com os nossos questionários e entrevistas, tivemos sempre a percepção que reconhecer, ir reconhecendo, em cada outro, as suas necessidades, a sua plena dignidade, a sua cidadania, era uma tarefa que não estavam nem nos projectos educativos das escolas, nem eram todavia, preocupação destas. Quanto à cor da pele, foi interessante verificar que reconhecer, para lá das diferenças e com as diferenças, em cada outro uma pessoa, um cidadão com legitimidade, nem sempre foi entendível este assunto, no seio de discussão na escola.

A investigação da Tese de Doutoramento que aqui apresentamos consta de onze capítulos, precedidos pela Introdução.

Na Introdução apresentamos os aspectos mais gerais sobre o problema central da nossa investigação, assim como a justificação e a motivação que levou a

²⁶⁴ PINTO, A. V. (2003). “I Congresso Imigração em Portugal”. Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa.



esta investigação. Por último, propomos a estrutura e as partes que fazem parte da coluna vertebral deste trabalho.

O primeiro capítulo denominado pela *contextualização da investigação*, está composto por diferentes secções, onde fazemos a abordagem da justificação da investigação e a razão dessa mesma pesquisa, depois de definir e justificar a nossa identidade enquanto povo emigrante e relação existente de um novo paradigma que é sermos actualmente um país imigrante.

Na parte I em que se define o marco teórico e onde se faz a fundamentação da investigação, conduz-se a uma revisão da literatura na construção de um modelo de análise da integração, de jovens imigrantes e descendentes de imigrantes, em contexto escolar que combina a importância dos contextos de acolhimento, com o papel fundamental da articulação entre a comunidade e a estrutura de oportunidades individuais. Relembramos na revisão da literatura a integração como é assumida como um processo dinâmico que se constrói na interacção entre dois pilares, i), os alunos imigrantes e as suas famílias e ii), a escolas, a comunidade local no âmbito da autarquia local, e aqui, referimos a freguesia como o baluarte da essência da verdadeira democracia, como as instituições que com ela colaboram.

Na continuação apresentamos “Marco Teórico da Investigação”. Em primeiro lugar, demoramo-nos na definição do conceito de Imigração, sua evolução e situação actual, assim como as variáveis que incidem na sua confirmação e que utilizamos na nossa investigação, tais como motivação, ensino da Língua Portuguesa, mercado de trabalho, opções vocacionais, etc.

No capítulo III, aborda-se o sucesso escolar, numa perspectiva de êxito dos alunos quer ao nível do ensino secundário, quer ao nível do ensino profissional. Tentamos compreender a imagem que os alunos imigrantes têm da escola e as estratégias que desenvolvem para as suas integrações, tentamos também

compreender as representações que a escola tem dos alunos imigrantes e as estratégias que desenvolvem com o objectivo principal de os integrar.


Analizamos as suas escolhas profissionais no âmbito dos seus percursos escolares.

No capítulo IV, definimos o nosso objecto de estudo e o método da investigação, na nossa tese de doutoramento, onde foi factor de inspiração e estudo profundo, as linhas de metodologia preconizadas pelos metodólogos, os professores Vicente Llorente García e Vicente Bedmar das Universidades de Córdoba e de Sevilha.

É definido o objecto central e hipóteses do nosso estudo, descrevemos a metodologia que seguimos para o desenvolvimento da nossa investigação.

Continuamos com a “Delimitação metodológica”, em que concretizamos e especificamos a perspectiva metodológica que seguimos para o desenvolvimento da investigação. Ainda nesta secção expomos as fases metodológicas que seguimos, para uma melhor articulação do nosso estudo, passando de seguida para duas análises, uma quantitativa e outra qualitativa, levando por uma estratégia da utilização do software SPSS, para as análises quantitativas, e o programa AQUAD, para as análises das entrevistas, sempre numa abordagem de educação comparada, quer a quantitativa, quer a qualitativa. Não obstante, defendemos a utilização conjunta de alguns métodos próprios do paradigma quantitativo, segundo os objectivos exigentes da nossa investigação, previamente definidos. Posteriormente, apresentamos os instrumentos de recolha de dados que utilizamos no decurso desta investigação, a definição e delimitação do universo da nossa amostra, população e tipo de amostra levado a cabo.

Finalizamos o estudo estatístico com a realização das análises estatísticas visando agrupamentos de respostas (através da Análise Factorial Exploratória), estabelecer relações de causalidade (Regressão Linear Múltipla) e fazendo



comparações entre grupos (através de tabelas de contingência, medidas de tendência central, testes paramétricos e não-paramétricos)

No capítulo V, que se refere ao processo da investigação, fizemo-lo em duas fases, numa primeira fase em quantitativo e numa segunda fase o qualitativo. Para o desenvolvimento da primeira dimensão do estudo mobilizamos questionários realizados nas escolas dos concelhos abrangidos, Faro e Setúbal, por escola e por turma onde se lançou a 6000 alunos.

Na segunda fase, o qualitativo, fez-se entrevistas a alunos que frequentavam as escolas profissionais e onde se percorreu as trajectórias de vida cada um.

Na parte II do estudo empírico, nos capítulos VI, VII, VIII faz-se Investigações á volta do tema do estudo, compusemos uma revisão da literatura á volta das investigações, estudos, relatórios e trabalhos realizados recentemente sobre o nosso tema do estudo. Para o desenvolvimento do tema, tivemos em conta as diversas perspectivas de análise de várias investigações directas e afins. Depois de indicar a finalidade da Tese, levamos a cabo a formulação dos objectivos do nosso estudo, tanto gerais como específicos e naturalmente a abordagem do campo das hipóteses da investigação.

Seguidamente, centramo-nos, respectivamente, em cada uma das unidades de comparação seleccionadas para a nossa investigação. É o caso dos alunos oriundos dos países de expressão portuguesa, isto é das ex-colónias, Brasileiros e alunos da Europa de Leste. Estes capítulos têm a mesma estrutura.

1. Em primeiro lugar, descrevemos fundamentalmente aspectos de carácter socioeducativo, que estimam de especial interesse para posterior interpretação dos dados dos resultados obtidos no estudo de campo.


2. A continuação passa pela leitura dos dados e resultados obtidos através do estudo de campo, assim como sua consequência valorativa e interpretação.
3. Por último, incluímos uma selecção dos contrastes entre variáveis que, do nosso ponto de vista, são mais significativos.

Não temos a certeza de ter reflectido suficientemente bem o texto resultado da análise qualitativa do estudo: as entrevistas realizadas, as observações directas, as nossas convivências com algumas famílias, poderá parecer que não teve grande importância ou dizendo de outra maneira, teve um peso menor científico na investigação, já que os dados numéricos é a parte mais visível e espaçosa do relatório. Por esse motivo, queremos deixar expresso este nosso handicap, que muitos dos nossos conhecimentos adquiridos ao longo da investigação foi enriquecida de sobremaneira por esta análise de conteúdo.

No capítulo reservado às “Apresentações dos resultados”, propôs-se a comparação propriamente dita, dos dados e dos resultados. Através de tabelas e gráficos comparativos, confrontamos a informação obtida em cada uma das comunidades e dos concelhos estudados.

Quanto ao capítulo das “conclusões e sugestões para outras investigações,” faz-se uma abordagem profunda das realidades a que chegamos ao longo da nossa amostra de investigação.

Seguidamente expõe-se a “Bibliografia, fontes na Web, fontes documentais”, toda a informação que foi necessária à nossa investigação. Por último, apresentamos uma serie de Apêndices e Anexos, de onde incluímos o questionário para a recolha de dados, tabelas de tratamento estatístico de dados e de resultados do nosso estudo de campo, como também as entrevistas realizadas no estudo. Ainda se apresenta um Glossário de termos



em que definimos com sensibilidade alguns conceitos gramaticais utilizados ao longo do nosso discurso escrito.

Uma vez apresentada a estrutura da presente Tese Doutoral queremos que ela seja de fácil leitura, e desde do início optamos por utilizar o género gramatical masculino, favorecendo uma maior simplicidade de escrita e uma maior economia de linguagem. Optamos também por evitar a utilização de oposições fonológicas alternativas como /- ou e /- a.

Só encontramos esta distinção, nos casos estritamente necessário, como foi o caso do questionário.

SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO.

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.
(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos.)

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

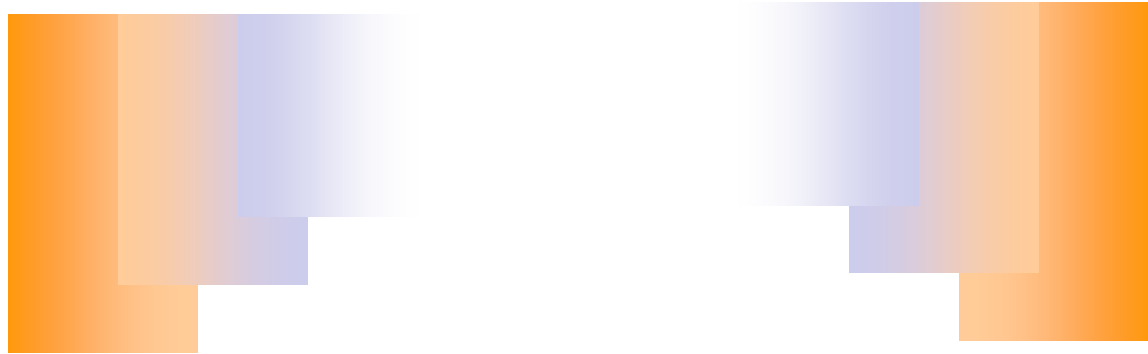
Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO





Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO







CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Conceptualização

2.1.1 A imigração em Portugal, um olhar da lei.

Segundo o artigo 1.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) estabelece que: “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”. Este quadro de valores, designadamente o princípio da dignidade inviolável da pessoa humana, inspira-se na matriz humanista, cristã e personalista sobre que repousa a civilização europeia sendo, por isso, a referência axiológica determinante da nossa lei fundamental.

Houve um avanço nos últimos anos em Portugal ao acesso da nacionalidade portuguesa por parte de cidadãos estrangeiros, residentes em Portugal já há muitos anos, e os seus descendentes nascidos em



território português foi, durante muitos anos, um problema mal resolvido na sociedade portuguesa.

A lei da nacionalidade foi aprovada em 2006, na Assembleia da República, exactamente em Fevereiro de 2006, sem votos contra dos partidos com assento parlamentar, representou para a sociedade portuguesa uma alteração profunda do nosso regime jurídico português no sentido da correcção de injustiças para alguém que nasceu em Portugal e vê-se impossibilitado de ser português só porque os seus pais são imigrantes, e esta lei também foi importante porque deu um grande contributo para o reforço da coesão social.

Igualmente, foi nossa convicção que a nova lei da Nacionalidade veio permitir a resolução da situação difícil de descendentes de imigrantes que, apesar de não conhecerem outro país senão Portugal, não tinham acesso à nacionalidade portuguesa, herdando a nacionalidade estrangeira de seus pais.

Segundo Claire Healy²⁶⁵, afirmou quando a lei foi aprovada em Portugal o seguinte:

(...)” A Lei da Nacionalidade de 2006 introduziu disposições na sua grande maioria mais igualitárias nos processos de atribuição e aquisição da cidadania nacional portuguesa, tendo sido, por isso, reconhecida como a melhor e mais eficaz política de cidadania no Migrant Integration Policy Index III de 2011, em comparação com 31 países da Europa e América do Norte” (p. 151).

Ficou assim expresso o desejo de pertença à comunidade “nacional” com todos os direitos e deveres que lhes estão associados assume, nesta substância, um papel importante, todos os imigrantes.

Aqui mais uma vez o contributo da autora assume, particular relevância na conclusão²⁶⁶:

²⁶⁵ HEALY, C. (2011).” Cidadania Portuguesa: A nova Lei da Nacionalidade Portuguesa de 2006” Observatório da Imigração. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural [ACIDI, IP]. Lisboa.

“(...) A aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de muitos imigrantes é um passo essencial para se tornarem novos portugueses. Contudo, para estes novos portugueses poderem ser cidadãos plenos de direitos, as políticas de integração e de anti-racismo do governo têm um papel fundamental. Emsuma, o processo de integração de um imigrante em Portugal não chega ao seu fim com a aquisição de nacionalidade portuguesa”. (P. 139).

A Declaração Universal dos direitos do Homem (DUDH)²⁶⁷, adoptado em 10 de Dezembro de 1948, afirma no seu artigo 1.º que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Mais adiante, no artigo 6.º, afirma-se ainda que:

Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Assim, decorre quer da Constituição da República Portuguesa, quer da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que à dignidade básica da pessoa humana estão associados direitos e deveres fundamentais e irrenunciáveis, cujo elenco lhe confere expressão concreta.

O corpus de direitos e deveres que decorre do valor superlativo atribuído à pessoa humana, e à sua singular condição, integra a cidadania de que cada pessoa é portadora e sujeito primacial. Nesta medida, o direito à cidadania faz parte do conjunto de “direitos pessoais” sendo a sua privação interdita “a não ser nos casos e termos previstos na lei, não podendo ter como fundamento motivos políticos” (CRP, artigo 26o, n.º1 e n.º 4). Na mesma linha de raciocínio “todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade” (DUDH, artigo 15.º).

O projeto de Tratado que institui uma Constituição para a Europa²⁶⁸, logo no

²⁶⁶ Idem, p.139.

²⁶⁷ Texto oficial português que vem publicado no Diário da República, 1.º série, de 9 de Março de 1978.



seu artigo 2.º estabelece o seguinte:

A União funda-se nos valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito, e do respeito pelos direitos humanos. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a não discriminação.

No artigo 8.º o texto aborda o tema da Cidadania da União:

Possui a cidadania da União todo o nacional de um Estado-Membro. A cidadania da União acresce à cidadania nacional, não a substituindo.

Por fim, na Parte II do projecto de Constituição²⁶⁹, explicita-se, uma vez mais e logo à cabeça, que:

A dignidade do ser humano é inviolável. Deve ser respeitada e protegida.

Duarte (2004) afirma que o:

*Verdadeiro problema cultural, quase antropológico, dos europeus, o Direito constituiu-se elemento aglutinador das etnias dos impérios, na consciencialização da identidade comum. É, ainda, ao Direito, e não ao poder, que se deve a conceptualização de uma cidadania assente na igualdade e na dignificação da pessoa humana.*²⁷⁰ (Duarte, 2004, p.23).

A literatura diz-nos que a tradição moderno-iluminista, que nos legou o positivismo, procurou subsumir a ideia de cidadania a um mero quadro legalista resultante da abstrata imposição de um estatuto pessoal conferidor de certos direitos e certos deveres subjetivos perante a sociedade e o Estado, ficando indexado à vontade soberana do legislador o reconhecimento da dignidade do indivíduo enquanto cidadão. Este é, verdadeiramente, o apogeu do Estado Nação, cuja crise revela, cada vez mais, as insuficiências daquela concepção.

²⁶⁸ Apresentado ao Conselho Europeu reunido em Salónica, em 20 de Junho de 2003.

²⁶⁹ Parte que contempla a carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia.

²⁷⁰ DUARTE, F.B. (2004). "Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania". Observatório da Imigração, Lisboa.


Durante muito tempo, a questão da imigração não fez parte da agenda política, para o que contribuiu, em muito, o reduzido número de estrangeiros em Portugal. Com efeito, apenas em 1989 o número de estrangeiros a residir regularmente em território português ultrapassou as 100.000 pessoas. Com excepção do período de 1975-76 e 1984-85, o número de estrangeiros em situação regular cresceu de uma forma constante.

Apesar desta tendência, o modo como a imigração foi tratada em Portugal variou consideravelmente. Assim, e dado que a variação dos fluxos migratórios não é um critério suficiente para estabelecer uma periodização da imigração, optámos por fazê-la tendo como critério o enquadramento jurídico-político que o fenómeno teve em Portugal e que se reflectiu no tipo de instrumentos disponíveis para a regulação dos fluxos migratórios. Podemos, assim, dividir a imigração em Portugal em quatro períodos temporais:

O primeiro, compreendido entre os anos de 1974 e 1980, situa-se entre a Revolução de 25 de Abril de 1974 e a publicação da primeira lei relativa ao direito de asilo (1980), caracterizando-se por uma reduzida atenção prestada à imigração. Com efeito, em Portugal decorria um período de grandes transformações sociais, políticas e económicas, pelo que a atenção nacional estava centrada noutras matérias, posto que, como vimos, os fluxos migratórios eram pouco significativos. Apesar disso, este período fica marcado por duas importantes temáticas: (a) o regresso dos portugueses das antigas colónias ultramarinas, recém tornadas independentes, estimando-se o seu número em cerca de 600.000 portugueses,²⁷¹ o que tornou necessária a adopção de medidas que permitissem a sua integração na sociedade “metropolitana”, e (b) a conservação e perda da nacionalidade portuguesa, por parte dos naturais que acederam à independência²⁷². Durante este período, merece referência a

²⁷¹ Baganha estima terem retornado a Portugal, nessa altura, 500.000 civis e 100.000 militares, 2005, p.148.

²⁷² Nesta matéria, o DL n.º 308-A/75, de 24 de Julho desempenhou um papel central.



aprovação de uma nova regulamentação do trabalho de estrangeiros,²⁷³ que teve a particularidade de estabelecer limites quantitativos quanto à admissão de trabalhadores não nacionais, com a finalidade de proteger os trabalhadores portugueses no acesso ao emprego. Para além disso, destacam-se o estabelecimento da obrigação da posse do bilhete de identidade “para os estrangeiros com residência habitual em Portugal há mais de seis meses”,²⁷⁴ a aprovação de um novo regime jurídico da expulsão²⁷⁵ e a aprovação das primeiras normas internas reguladoras do direito de asilo e do estatuto de refugiados.²⁷⁶

O segundo período, circunscrito entre 1980 e 1992, possibilitou a adopção de um conjunto de instrumentos legais, que facultou a Portugal uma maior capacidade de intervenção em matéria de regulação dos fluxos migratórios. Com efeito, foram aprovados os regimes legais relativos:

- i. Ao direito de asilo e ao estatuto do refugiado;²⁷⁷
- ii. À entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros;²⁷⁸
- iii. Ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF);²⁷⁹

²⁷³ Cfr., DL n.º 97/77 de 17 de Março com as alterações decorrentes da Resolução do Conselho da Revolução n.º 349/79, de 12 de Dezembro.

²⁷⁴ Cfr., DL n.º 64/76, de 24 de Janeiro (Regulamento do Centro de Identificação Civil e Criminal – artigos 2.º, al.g) e 22.º e ss.).

²⁷⁵ Através dos DL n.º 189-B/76, de 15 de Março e 582/76, de 22 de Julho; este último procurou harmonizar o regime da expulsão com a nova Constituição da República, entrada em vigor em 25 de Abril de 1976.

²⁷⁶ Pelo Despacho normativo n.º 9-S/80, de 9 de Janeiro, que adoptou “providências transitórias” destinadas a regular o processo de apresentação e apreciação de pedidos de asilo.

²⁷⁷ Aprovado pela Lei n.º 38/80, de 1 de Agosto; este diploma viria a ser alterado pelo DL n.º 415/83, de 24 de Novembro. No que respeita à legislação avulsa publicada sobre esta temática destacamos a que versou sobre o cartão de identidade de refugiado (Portaria n.º 238/81, de 6 de Março), a Comissão Consultiva para os Refugiados (Decreto Regulamentar n.º 15/81, de 9 de Abril), a concessão de assistência médica e medicamentosa (Despacho da Secretaria de Estado da Saúde, de 27 de Janeiro de 1983) e a autorização de residência provisória (Portaria n.º 38/84, de 19 de Janeiro).

²⁷⁸ Para o efeito, foram concedidas ao Governo duas autorizações legislativas através das Leis n.º 12-G/81, de 27 de Julho e 12-H/81, de 27 de Julho; o regime viria a ser aprovado pelo DL n.º 264-B/81, 3 de Setembro.

²⁷⁹ Aprovado pelo DL n.º 440/86, de 31 de Dezembro (e alterado pelos DL n.º 198/88, de 31 de Maio, 372/88, de 17 de Outubro e 360/89, de 18 de Outubro). O SEF foi o resultado de uma

iv. Aos cidadãos comunitários, objecto de um regime específico de entrada, permanência e saída do país, distinto do aplicável à generalidade dos estrangeiros.²⁸⁰


Assim, e desde logo, Portugal passou a dispor de regulamentação que lhe permitia regular os fluxos de refugiados. Com o efeito, apesar de Portugal ter aderido em 1960 à Convenção de Genebra relativa ao estatuto dos refugiados, não dispunha, até esse momento, de enquadramento legislativo interno adequado. A aprovação de um novo regime relativo à entrada e permanência de estrangeiros teve, na sua base, três ideias-chave:

1. Facilitar o conhecimento da legislação através da inserção de todas as normas num só diploma, dado que as matérias da entrada e permanência e da expulsão de estrangeiros eram reguladas por diplomas distintos;
2. Rever as normas desajustadas às exigências do “interesse nacional”, dado que ainda era aplicada legislação aprovada no anterior regime, que obedecia a um quadro de valores completamente distinto (basta lembrar que, mesmo os portugueses, não podiam sair livremente do território português) e que não tinha sido ainda completamente afastado pela legislação avulsa, entretanto aprovada;
3. Disciplinar as situações até então não previstas como, por exemplo, a existência de autorizações de residência para permanências superiores a um ano.

Durante este período, seria alargado, no âmbito da aplicação de um instrumento de controlo de entrada de estrangeiros – a posse de “meios de subsistência suficientes”. Com efeito, se eles já eram previstos pelo DL n.º 264-B/81 como um critério a ter em conta para a concessão das autorizações de

reestruturação orgânica do anterior Serviço de Estrangeiros, criado pelo DL n. 494-A/76, de 23 de Junho.

²⁸⁰ Aprovado através do DL n.º 267/87, de 2 de Julho.



residência (artigo 32.º al. b), viriam a ser considerados como uma condição para admissão de estrangeiros em território português, cuja entrada seria recusada a quem não possuísse os meios de subsistência mínimos. A adopção desta medida foi justificada com a necessidade de impedir a entrada de estrangeiros que “garantem a sua sobrevivência no País, recorrendo à mendicidade, à prática de actos ilícitos e à exploração da hospitalidade portuguesa”.²⁸¹

Quanto as alterações introduzidas no Serviço de Estrangeiros tiveram como finalidade a criação de um serviço civil especializado em matéria de imigração, para o que se procedeu, nomeadamente, à institucionalização de uma carreira específica – a de investigação e fiscalização – na dependência do Ministério da Administração Interna. Este serviço assumiu uma importância nuclear no controlo da entrada e permanência de estrangeiros em território português, passando a ser a única entidade responsável pelo controlo das fronteiras, após a extinção da Guarda-Fiscal²⁸² assegurando-se, deste modo, uma intervenção mais articulada neste domínio. Esta reforma do Serviço de Estrangeiros, era vista como fundamental pelo Governo de altura, que considerou a centralização e especialização da informação como condições necessárias para que o SEF pudesse fornecer “os elementos indispensáveis à formulação, pelo Governo, das grandes linhas de actuação no domínio da imigração”.²⁸³

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, tornou necessário o estabelecimento de um regime específico de entrada e permanência para os nacionais dos outros Estados comunitários, em resultado do princípio da livre circulação de trabalhadores, consagrado pelo Tratado de Roma (artigo 48.º e seguintes).

²⁸¹ Cfr., o preâmbulo do DL n.º 333/82, de 19 de Agosto; o montante mínimo de que os estrangeiros deveriam ser titulares foi estabelecido pelo DL n.º 1/83, de 13 de Janeiro e pelo DL n.º 312/86, de 24 de Setembro.

²⁸² Pelo DL n.º 230/93, de 26 de Junho.

²⁸³ Cfr., preâmbulo do DL n.º 440/86, de 31 de Dezembro.

Portanto, pode afirmar-se que é durante este período que Portugal se dota dos instrumentos necessários para o estabelecimento de uma política de regulação dos fluxos migratórios e se começam a definir alguns dos princípios orientadores da sua política da imigração, de que é exemplo a livre admissão de cidadãos comunitários.

O terceiro período estende-se de 1992 a 1998 e fica marcado, fundamentalmente, por três factos:

1. A entrada em vigor do Acordo Schengen.²⁸⁴ Este acordo intergovernamental, assinado em 1985, pela Alemanha, França, Bélgica, Holanda e Luxemburgo, tem como finalidade a supressão de controlos de pessoas nas fronteiras dos Estados membros da Comunidade Europeia (CE), tendo em vista fomentar a livre circulação de pessoas.

Deste modo, pretenderam os Estados subscritores do Acordo ultrapassar a oposição que o Reino Unido e a Irlanda sempre colocaram à implementação da liberdade de circulação de pessoas no espaço comunitário, através da adopção de um mecanismo de cooperação intergovernamental que, por esse motivo, dispensava a participação desses dois países, aplicando-se apenas aos territórios dos Estados subscritores.

O acordo, ao suprimir as fronteiras internas, coloca os Estados aderentes perante uma responsabilidade acrescida pelo controlo das fronteiras externas, dado que lhes cabe impedir o ingresso de estrangeiros indocumentados, que, ao entrarem no espaço-Schengen, poderão, depois, circular livremente pelo território de todos os outros Estados membros, visto não existirem fronteiras internas.

2. A intensificação dos fluxos de imigrantes e de requerentes de asilo. A integração na CEE e a melhoria das condições socioeconómicas de

²⁸⁴ O que ocorreu em 26 de Março de 1995, Portugal assinou o Acordo de adesão em 25 de Julho de 1991, o qual foi aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 35/93, de 25 de Novembro e ratificado pelo Decreto Presidencial n.º 55/93, de 25 de Novembro.



Portugal tornou-o um destino apetecido para muitos estrangeiros, que o viam como um local onde poderiam desfrutar de melhores condições de vida, funcionando também, em muitos casos, como uma porta de entrada nos outros países europeus. Em consequência, a taxa de crescimento dos fluxos migratórios foi francamente positiva, verificando-se, em 1994, a maior taxa de crescimento anual (14,7%). A quebra que se dá nos anos seguintes é um reflexo do endurecimento da política de imigração, através de uma maior restrição às entradas regulares, na sequência da aprovação do novo regime de regulação da entrada, permanência e saída de estrangeiros, pelo DL n.º 59/93, de 3 de Março.

É também durante este período que se verificam as mais altas taxas de crescimento dos pedidos de asilo, que culminam com a apresentação de 1659 requerimentos, em 1993. Para além de ter colocado a questão do asilo e dos refugiados na agenda pública, esta situação viria também dar visibilidade aos novos fluxos migratórios com origem no Leste Europeu, e que eram um resultado da queda do Muro de Berlim e das alterações político-sociais verificadas nesses países. Com efeito, dos 1659 pedidos de asilo apresentados em 1993, 1034 foram requeridos por cidadãos romenos.²⁸⁵

Mas o acréscimo no número de pedidos de asilo não se traduziu num aumento especialmente significativo do número de estatutos de refugiados concedidos, não só porque muitos requerentes não conseguiram demonstrar reunir os requisitos necessários para o efeito, mas também porque se verificou um estreitar dos critérios que permitiriam a sua concessão. Assim, e apesar do elevado número de pedidos de asilo apresentados por nacionais romenos, durante o período de 1993 a 1999, nenhum cidadão romeno obteve o estatuto de refugiado.²⁸⁶

²⁸⁵ SEF, 2002, Pedidos de asilo no período de 1991 a 2001.

²⁸⁶ Id., ib.

3. A realização de dois processos extraordinários de legalização de estrangeiros indocumentados. O elevado número de estrangeiros em situação irregular, levou à realização de um primeiro processo de regularização extraordinária, que decorreu entre Outubro de 1992 e Março de 1993,²⁸⁷ e que permitiu a regularização da situação de 38 364 estrangeiros, num total de 39 166 pedidos apresentados.²⁸⁸ “Considera-se que esta situação de irregularidade dos estrangeiros tinha sobretudo a ver com a ausência de uma política de regulação de fluxos migratórios, por parte de Portugal. Ou seja, as entradas irregulares ocorriam porque as fronteiras estavam (abertas), dado que Portugal continuava a ver-se, fundamentalmente, como país de emigração”.²⁸⁹

A forma como este primeiro processo de regularização decorreu, foi objecto de muitas críticas, apontando-lhe, nomeadamente, a falta de informação e a dificuldade em obter certos documentos, como motivos que levaram à manutenção de um número indeterminado de estrangeiros em situação irregular, não permitindo atingir o número de 80 000 estrangeiros, que se estimava ser o total de pessoas em situação irregular.²⁹⁰


Estas dúvidas e críticas, relativas ao processo de regularização, foram acolhidas pelo Partido Socialista (PS), então na oposição, que no seu programa eleitoral às eleições legislativas de 1995 apresentou a promessa da abertura de um novo processo de regularização. Tal viria a

²⁸⁷ Permitido pelo DL nº 212/92, de 12 de Outubro. Como justificação para a realização deste processo extraordinário, o preâmbulo do diploma aponta a afirmação da dignidade do ordenamento jurídico, a prevenção da marginalidade e a integração, na sociedade portuguesa, dos imigrantes em situação irregular.

²⁸⁸ SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), 2002, Processo de Regularização.

²⁸⁹ COSTA, M. (2004) Políticas de Imigração e as Novas Dinâmicas da Cidadania em Portugal, Instituto Piaget, Lisboa, p.64.

²⁹⁰ COSTA, P.M (1997). SOS Racismo. Argumentário Anti-racista. p. 55.



acontecer entre Junho e Dezembro de 1996,²⁹¹ com a realização do segundo processo de regularização extraordinária, no qual foram apresentados 31 117 pedidos, tendo visto regularizada a sua situação 29 809 estrangeiros.²⁹²

Estes três factos tornaram necessário que o Estado português dedicasse uma maior atenção à questão da entrada de estrangeiros, não só porque se começava a ter a percepção que Portugal passava a ser um país de imigração, mas também porque a pressão da opinião pública, no sentido da limitação dos fluxos imigratórios, se começou a fazer sentir.²⁹³ E as respostas do poder político começaram a surgir, desde logo, com a consagração de um regime jurídico, que significou um endurecimento das condições de entrada no território português para os estrangeiros não comunitários²⁹⁴ e numa diminuição das garantias individuais dos estrangeiros.²⁹⁵ É durante este período que Portugal adopta uma política restritiva quanto à entrada de imigrantes no país e o combate à imigração irregular se torna uma prioridade, com a adopção de instrumentos que lhe permitem fazer face, como a aprovação dos centros de instalação temporária²⁹⁶ ou a celebração de acordos bilaterais²⁹⁷ ou multilaterais²⁹⁸ de readmissão de pessoas em situação irregular. O último período alonga-se de 1998 até à actualidade e começou com a aprovação de novos regimes em matéria de asilo e de refugiados²⁹⁹ e de

²⁹¹ Aprovado pela Lei n.º 17/96, de 24 de Maio.

²⁹² SEF (1999). Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível via WWW no URL <http://www.sef.pt/portal/v10/PT.aspx/page.aspx>

²⁹³ COSTA, M. (2004) Obra citada. p. 66.

²⁹⁴ Cfr., DL n.º 59/93, de 3 de Março (de acordo, com a rectificação introduzida pela Declaração de Rectificação n.º 37/93, de 30 de Março, Diário da República, I série-A, n.º 76, de Março de 1993.

²⁹⁵ De que é exemplo o processo acelerado de concessão de asilo, instituído pelo novo regime de asilo, aprovado pela Lei n.º 70/93, de 29 de Setembro.

²⁹⁶ Cfr., Lei n.º 34/94, de 14 de Setembro.

²⁹⁷ Com a França (Resolução da Assembleia da República n.º 15/94, de 24 de Março), Espanha (Resolução da Assembleia da República n.º 61/94, de 27 de Outubro).

²⁹⁸ Com a Polónia (Resolução da Assembleia da República n.º 37/95, de 17 de Agosto).

²⁹⁹ Cfr., Lei n.º 15/98, de 26 de Março.

entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros.³⁰⁰ No entanto, estas mudanças não viriam a introduzir grandes alterações na gestão dos fluxos migratórios, mantendo-se uma política de admissão restritiva. Apesar disso, foi adoptada uma política mais humanista, com uma maior concessão de garantias e direitos aos imigrantes, em matérias como o reagrupamento familiar ou na aplicação de penas acessórias de expulsão.


O combate a imigração irregular continuou a ser uma prioridade, pelo que foi aprovada uma nova regulamentação do trabalho de estrangeiros,³⁰¹ através da qual se pretendeu combater o trabalho clandestino, pela formalização da relação contratual e da aplicação de sanções às empresas que não cumprissem a lei.

É a partir de 2001,³⁰² que se começa a desenhar uma nova tendência na política de regulação de fluxos migratórios, com a expressa subordinação da admissão de novo imigrantes às necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho português. Para o efeito, essas necessidades seriam aferidas por relatórios com a previsão das oportunidades de trabalho, elaborados anualmente, que condicionariam a atribuição de vistos de trabalho. Foi também, nesta altura, criada a figura da autorização de permanência, vista como espécie de “visto de trabalho” concedido em território português, destinada a todos os estrangeiros que estivessem em Portugal e pudessem apresentar um contrato de trabalho. Se o objectivo era ultrapassar as dificuldades de imigração legal para Portugal, derivadas das deficiências da rede consular portuguesa, esta medida legislativa acabou por funcionar como um novo processo de regularização, embora não assumido politicamente, dado que permitiu regularizar a situação de milhares de trabalhadores que residiam irregularmente em Portugal.

³⁰⁰ Cfr., DL n.º 244/98, de 8 de Agosto (alterado pela Lei n.º 97/99, de 26 de Julho, pelo DL n.º 4/2001, de 10 de Janeiro e pelo DL n.º 34/2003.

³⁰¹ Através da Lei n.º 20/98, de 12 de Maio.

³⁰² Com a aprovação do DL n.º 4/2001, de 10 de Janeiro, que viria a alterar o DL n.º 244/98, de 8 de Agosto.



Segundo dados do SEF, entre 22 de Janeiro de 2001 e 31 de Maio de 2002, foram concedidas 181.060 autorizações de permanência.³⁰³ Para além do elevado número de estrangeiros que beneficiaram da concessão das autorizações de permanência, ocorreu também uma mudança importante relativamente à origem geográfica dos imigrantes, com os nacionais dos países do Leste Europeu a ocuparem os primeiros lugares da tabela.³⁰⁴ Em 2003, esta nova tendência de regulação dos fluxos migratórios viria a ser aprofundada através da afirmação de que os relatórios de oportunidades de trabalho (agora elaboradas bianualmente) fixariam “um limite máximo anual imperativo de entradas de cidadãos estrangeiros oriundos de Estados terceiros para o exercício de uma actividade profissional”.³⁰⁵ Por outro lado, as autorizações de permanência, aprovadas dois anos antes, seriam agora revogadas. Portanto, é estabelecida uma relação directa entre a admissão dos estrangeiros e o “interesse nacional” português, traduzido na adopção do critério «satisfação das necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho português», através da consagração de quotas por sectores de actividade. Esta situação é tanto mais clara, quanto é admitida a ultrapassagem dos limites estabelecidos pelo relatório de oportunidades de trabalho, se “a oferta de emprego for essencial à economia nacional, revista de natureza altamente qualificada ou de interesse científico, artístico ou social relevante para o País”.³⁰⁶

Apesar de as orientações ideológicas dos governos, durante este período, serem distintas, tem-se mantido o essencial da estratégia de intervenção, o que parece indicar que, em matéria de regulação de fluxos migratórios, não existem diferenças sensíveis entre a esquerda e a direita em Portugal, mesmo tendo em conta que, para a introdução das quotas, contribuiu, em muito, a

³⁰³ SEF, 2002, Autorizações de Permanência.

³⁰⁴ Os resultados das autorizações de permanência concedidos para as primeiras comunidades imigrantes foram os seguintes: Ucrânia -65 148, Brasil 33 053, Moldávia 13 616, Roménia 10 994, Cabo Verde – 7618, Rússia – 7069, Angola – 6810, Guiné-Bissau – 4618, Lituânia – 883, Moçambique – 447. SEF, 2002, Autorizações de Permanência.

³⁰⁵ Cfr., DL n.º 34/2003, de 25 de Fevereiro, que procedeu à terceira alteração ao DL n.º244/98, de 8 de Agosto.

³⁰⁶ Cfr., o novo n.º3 do art. 31.º do DL n.º244/98, de 8 de Agosto.

intervenção do Partido Popular (PP), que veio a fazer parte do XV Governo Constitucional.


É também durante o período de 1998-2003 que são adoptadas as primeiras medidas, intencionalmente dirigidas à integração social dos estrangeiros. Teremos de ter presente que, já em 1993, foram adoptadas medidas em matéria de habitação social, no âmbito do Programa Especiais de Realojamento (PER), que são dirigidas especificamente aos estrangeiros, e que acabaram por abrangê-los, com reflexos importantes em termos das suas condições de vida. Isto significa que a discussão e definição da política de imigração portuguesa, à semelhança do que acontece nos outros países europeus, passou a girar à volta do binómio integração social dos estrangeiros residentes / regulação dos fluxos migratórios, sendo que o acentuar de um ou outro aspecto resulta das prioridades políticas do momento.

Este estudo integra-se ainda numa dinâmica em curso de tomada de consciência, na Europa, sobre as alterações estruturais dos movimentos migratórios induzidos por processos que encontram explicação na convergência de dois factores importantes, pensamos nós.

Um desses factores teve origem nas grandes transformações ocorridas na Europa de Leste, já referido por nós, com a dissolução da União Soviética e consequentemente o desaparecimento da esfera de influência nos países do Centro e Leste da Europa, as economias desses países mostraram incapazes de assegurar um nível de vida às suas populações, não correspondendo assim, às expectativas da revolução que se estava começar a operar nos Países da Ex União Soviética.

Em resposta, deu-se um enorme fluxo migratório, de que não há memória, para todo o espaço europeu, conhecido à época, por C.E.E. Provocou um grande anseio nas populações imigrantes em ultrapassar dificuldades e contribuir, também para a resolução dos problemas das economias nacionais.

O outro factor apontado tem origem no próprio processo de integração europeu. Este ao centrar-se no desenvolvimento económico, implica uma



grande disponibilidade de um grande volume de mão-de-obra disposta a aceitar condições de trabalho que nem sempre são compatíveis com os padrões de qualidade e aceitáveis do ponto de vista humano. Esta realidade é válida para toda a Europa, em geral e, portanto, também para a economia portuguesa.

Está-se, assim, perante a convergência de dois interesses. O interesse dos imigrantes – neste caso os trabalhadores de Leste – em tirarem partido das oportunidades internas, oferecidas pela UE, e os interesses da UE. / Portugal em utilizar as necessidades das economias de Leste.

No caso português, pela necessidade crescente de mão-de-obra, face ao incremento da economia portuguesa, corresponderam correntes migratórias originárias de regiões onde o efeito *push*³⁰⁷, em conjunturas diversas, como mão-de-obra qualificada estar desempregado nos seus países de origem. Portugal foi dos países em que uma taxa elevada de imigração da ordem dos 67%³⁰⁸ tem usufruído destas correntes, conforme quadro 1.

Segundo os Censos 2011 residiam em Portugal 394.496 estrangeiros³⁰⁹ no momento do Recenseamento Geral da População, representando 3,7% do total de residentes do País. Conforme se pode analisar ao longo do nosso estudo e no gráfico em Portugal, o peso relativo das populações estrangeiras aumentou na última década, uma vez que em 2001 representavam apenas 2,2 % do total

³⁰⁷ FERREIRA, E. S.; RATO, H. & MORTÁGUA, M. J. (2005). Novos Caminhos da Europa.

³⁰⁸ Ver Diário de Notícias, de 30 de Janeiro de 2004, citado pelos autores dos Novos Caminhos da Europa.

³⁰⁹ No âmbito dos Recenseamentos Geral da População e da Habitação (Censos) que se faz em Portugal dez em dez anos, entende-se por “população estrangeira residente” o conjunto de pessoas de nacionalidade de um país estrangeiro que sejam consideradas residentes em Portugal no momento da observação. Ainda se define por população residente o conjunto de pessoas que, independentemente de estarem presentes ou ausentes num determinado alojamento no momento de observação, viveram no seu local de residência habitual por um período contínuo de, pelo menos, 12 meses anteriores ao momento de observação, ou que chegaram ao seu local de residência habitual durante o período correspondente aos 12 meses anteriores ao momento do registo da observação. Com a intenção de aí permanecerem por um período mínimo de um ano. Ver ainda como complemento em www.inec.pt.

de residentes e 1,1% em 1991. Segundo Catarina Reis, 2014³¹⁰, na última década, a população estrangeira cresceu + 74% mais ou menos +167.781 estrangeiros, muito embora esse crescimento tenha sido mais acentuado na década anterior +113% entre 1991 e 2001 quando se verificou a uma duplicação do número de estrangeiros.

Pela análise do gráfico as nacionalidades de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal são o Brasil, Cabo Verde Ucrânia, Roménia, Angola, seguindo-lhes a Guiné-Bissau, Reino-Unido, China, França, Moldávia, Espanha e São Tomé e Príncipe. Verifica-se que na estrutura das doze principais nacionalidades da população estrangeira residente permanente, o Brasil representa actualmente a comunidade estrangeira preponderante em Portugal segundo os Censos em 2011.

A Ucrânia mantém-se como a segunda comunidade estrangeira mais representativa em Portugal, com 48.022 nacionais a residir em Portugal. A comunidade Cabo-Verdiana permanece como a terceira mais expressiva, com 43.920 cidadãos residentes. A Roménia permanece a quarta principal comunidade estrangeira a residir em Portugal, com 39.312, e como Estado Membro da União Europeia com maior número de residentes em território nacional. (Sef. 2012, p.17)³¹¹.

Angola mantém-se na quinta posição com 26.954 residentes.

A Guiné-Bissau assume-se como a sexta comunidade, com 18.487 cidadãos registados em Portugal.

³¹⁰ Oliveira, C.E. (Coord), Gomes N. (2014) “Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal.” ACM Alto Comissariado para as Migrações.. Observatório das Imigrações.1.º Ed. Lisboa. P.31.

³¹¹ SEF, (Serviço de Estrangeiro e Fronteiras),Coor. Patrício, A.C., Dias, P., Machado, R. Estrela, J., Bento, A., R.,(2012) “Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo-2012”. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. P. 17.

Quadro 1 - Correntes migratórias para Portugal, por país de origem (1991 e 2011)

	CONTINENTE / PAÍS DE ORIGEM	Anos		
		1991	2001	2011
1.º	Brasil	13.508	31.869	111.445
2.º	Ucrânia		10.793	48.022
3.º	Cabo-Verde	15714	33.145	43.920
4.º	Roménia		2.661	39.312
5.º	Angola	9368	37.014	26.954
6.º	Guiné-Bissau	3162	15.824	18.487
7.º	Reino Unido		8.227	17.675
8.º	China	356	2.176	16.785
9.º	França		15.359	14.360
10.º	Moldávia		2.984	13.586
11.º	Espanha		9.047	10.486
12.º	S. Tomé e Príncipe	2007	8517	10.518
	TOTAL	44.115	145.083	341.313

Fonte: dados elaborados pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (XIII.º e XIV.º Recenseamento Gerais da População)³¹²

Uma perspectiva imediata desta dinâmica é o facto de a imigração permitir uma disponibilidade da mão-de-obra nacional para trabalhos mais qualificados e, portanto, de maior produtividade. É preciso não esquecer, que em certas camadas da população nacional não têm formação suficiente para trabalhar no segmento primário e, assim, ao terem que ser activas no segmento secundário, sentem-se ameaçados por estes novos imigrantes, mais capacitados e com outros níveis de formação e qualificação. O que pode levar a tensões sociais, porque ainda existe em Portugal muita mão-de-obra desqualificada, inclusive não podemos esquecer a alta taxa de analfabetismo.

Todavia, em Portugal tem-se verificado poucas dificuldades na relação entre nacionais e imigrantes, levando até a matrimónios entre mulheres dos países de leste e portugueses, por nós conhecidos. No que respeita aos imigrantes

³¹² Id., ib.


das ex-colónias isto muda, um pouco, pelo facto de Portugal, na fase da colonização ter praticado uma politica de assimilação, hoje recusada pela sociedade, mas na altura considerada a melhor, tendo em contraponto a politica colonial inglesa, como consequência da nossa politica, uma maior facilidade de entendimento entre africanos e portugueses neste alargamento de imigração, a começar pela língua.

A grande preocupação que se põe; é a heterogeneidade da actual população imigrante que pode criar ou vir a criar tensões sociais derivadas da concorrência entre os imigrantes de origens e de formações diferentes.³¹³ Tem-se assistido em Portugal a uma diferença de qualificação e atitudes perante o trabalho entre a imigração tradicional, nomeadamente a africana, e a recente originária do Leste europeu. Temos que lembrar que a educação no sistema socialista, incutia uma atitude muito positiva perante o trabalho, e, isso é visível nas escolas do estudo a atitude dos alunos de leste, ser completamente diferentes dos africanos e dos portugueses, conforme iremos demonstrar ao longo do estudo. Um outro aspecto relevante, é o facto da imigração de Leste ser constituída por mão-de-obra qualificada, no ponto de vista profissional, em regra superior, à da imigração tradicional, caso dos africanos.³¹⁴

Tem havido por parte das Ordens Profissionais, quer Médicos, Engenheiros, Economistas, Advogados, Veterinário, Enfermeiros, Psicólogos, Biólogos, uma grande resistência pelo reconhecimento das formações dos imigrantes de Leste, levando a grandes tensões sociais, sem interesse, e perdendo-se em produtividade, dado esses imigrantes serem remetidos para sectores do trabalho de baixa produtividade, como é o caso da construção civil e a hotelaria.

³¹³ Id., ib.

³¹⁴ FERREIRA, E. & RATO, H. (2000) Economias e Imigrantes. Também no nosso estudo aponta exactamente para este perfil de imigrantes bastante qualificados, quando comparados com os portugueses, Luso-africanos e Brasileiros.



A nossa pesquisa teve como grande objectivo identificar as grandes questões com que se debatem os imigrantes e em particular os jovens pertencentes a estas famílias que o país acolheu e que neste momento frequentam as nossas escolas da rede pública onde a diversidade cultural e linguística é enorme e digo mais, muito marcante. Trata-se sem dúvida de uma identificação de problemas, de causas e de medidas que têm vindo a ser tomadas, relativas à família imigrante e também à escola, e, o modo como a família se relaciona com a escola, com os amigos dos filhos e com o mercado de trabalho, tendo em vista a integração dos jovens pertencentes a estas famílias.

2.1.2 Imigração; a obtenção de nacionalidade em Portugal e na União Europeia.

Portugal é provavelmente o país europeu com melhores políticas de integração, defendeu o presidente da "Migration Policy Institute", lembrando que as outras nações "estão a olhar para o que o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas faz".

Em entrevista à agência Lusa, Demetrios Papademetriou sublinhou que "muitos países europeus estão a olhar para o que faz o ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas) em Portugal e estão a tentar aprender"³¹⁵.

Suspeito que os governos vão fazer o que o Governo português tem feito: tentar apertar algumas regras, tentar tornar a vida mais fácil para os imigrantes que estão cá, para quando a economia melhorar eles poderem fazer parte da solução e esperar que alguns regressem a casa. É o que os governos espertos vão tentar fazer. (Papademetriou, 2010, p. 7).

O presidente da "Migration Policy Institute" & Convener, The Transatlantic Council on Migration" lembrou que Portugal é um país de emigrantes e que talvez essa realidade tenha facilitado a forma de lidar com os estrangeiros.

É o país europeu mais relaxado no que toca à imigração. Aqui há 10 ou 15 anos diria que o melhor modelo era o da Holanda, porque eram um pouco o

³¹⁵ In entrevista ao Diário Notícias a, 21/07/2010.

Canadá da Europa, relativamente ao multiculturalismo, à aceitação pela população, mas tudo isso desapareceu este século, lamentou.


Reconhecendo que em tempos de crise e de elevadas taxas de desemprego é mais difícil explicar aos nacionais a presença de estrangeiros, Papademetriou defendeu que agora é preciso "manter as portas abertas mas de forma inteligente".

Os governos têm de "resistir a mandá-los embora, a fechar as portas: devem continuar a investir em educação, treino e nas iniciativas de integração que tornaram Portugal famoso".

Todos os políticos têm duas audiências: a audiência doméstica, que é quem os elege; e a audiência que sabe o que é inteligente fazer-se, lembrou.

O *corpus* da literatura sobre os conceitos da nacionalidade e cidadania tem crescido durante os últimos anos, acompanhando logicamente o crescente número de alterações legislativas na Europa, bem como nos Estados Unidos da América, no Canadá e na Austrália. Neste capítulo, são examinadas as tendências recentes dos regimes de concessão da nacionalidade a estrangeiros na União Europeia, abrangendo uma análise dos desenvolvimentos da política comunitária em matéria de nacionalidade e de cidadania europeia, embora com muitas limitações, como veremos adiante.

A convenção Europeia de Nacionalidade define a nacionalidade como “o vínculo jurídico entre um indivíduo e um Estado, não indicando, contudo, a origem étnica desse indivíduo” (art. 2.º alínea a). Essencialmente, a nacionalidade é a relação entre um Estado e uma pessoa. O Estado tem o poder de definir quem são os seus nacionais, porque a nacionalidade tem a ver com o direito público interno, tendo em conta, os costumes e os princípios reconhecidos no âmbito internacional. Ter a nacionalidade de um país significa ser membro de uma comunidade política e não de uma sociedade (Apap *in*



Carrera, 2006, p. 30)³¹⁶. A nacionalidade é a relação entre um indivíduo, um estado e um território e teoricamente traz consigo uma sensação de pertença. Além disso, ter a nacionalidade significa ter acesso a certos direitos políticos, culturais e sociais.

De forma global, as políticas de nacionalidade dos estados europeus regulam o acesso à sua cidadania nacional através do direito de nascimento (*ius soli*), do direito de descendência (*ius sanguinis*) ou do direito de residência através da naturalização (*ius domicilii*). Nos casos do *ius soli* e *ius sanguinis*, ou ainda no caso de uma mistura dos dois, trata-se de nacionalidade originária. O *ius domicilii* refere-se à aquisição de uma nova cidadania com base na residência noutro país.

A extensão da aquisição de nacionalidade baseada em residência representa um sinal que o país está a reconhecer a realidade de imigração e não só de emigração, que implica a nacionalidade baseada em origens, família ou filiação. A nova Lei da Nacionalidade de 2006 representa este desenvolvimento na política pública portuguesa. A leitura que fizemos foca o desenvolvimento dos conceitos na União Europeia, sendo este o contexto em que Portugal se encontra inserido.

Neste estudo, aplicamos a definição de cidadania como uma condição que confere um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, bem como deveres geralmente aceites, no sentido da cidadania activa e participação na sociedade, (Healy, 2011)³¹⁷. A cidadania é um estatuto de pertença a uma comunidade politicamente articulada, mas é também uma identidade e o conjunto de práticas. Representa a relação entre o governo e os governados, sendo os governados nacionais e estrangeiros. As regulações de nacionalidade são uma tentativa de lidar com a complexa realidade de vínculos históricos,

³¹⁶ CARRERA, Sergio (2006). The Nexus between Immigration, Integration and Citizenship in the EU. Collective Conference, Volume, CEPS. p. 30.

³¹⁷ HEALY, C.(2011). Cidadania Portuguesa: A nova lei da Nacionalidade de 2006. Observatório da Imigração. Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. Lisboa.

culturais, sociais e políticos que definam as relações entre pessoas dentro de um Estado ou além das fronteiras (Klusmeyer e Aleinikoff, 2001, p. 3)³¹⁸.

É necessário lembrar que a questão do acesso à nacionalidade portuguesa por parte de cidadãos estrangeiro, residentes de longa duração em Portugal, e dos seus descendentes nascidos em território nacional foi, durante muitos anos, um tema mal resolvido em Portugal após o 25 de Abril, conhecido pela revolução dos cravos.

A lei da nacionalidade – Lei Orgânica n.º 2/2006, aprovada na Assembleia da Republica Portuguesa, em Fevereiro de 2006, sem votos contra dos partidos políticos com assento no Parlamento Português, representou uma alteração profunda do regime jurídico português no sentido da correcção de injustiças nesta matéria e do contributo para o reforço da coesão social na sociedade portuguesa. Veio permitir a resolução difícil de descendentes de imigrantes que, apesar de não conhecerem outro país senão Portugal, não tinham acesso à nacionalidade portuguesa, herdando a nacionalidade estrangeira de seus pais. O desejo de pertença à comunidade nacional ou seja à comunidade portuguesa com todos os direitos e deveres que lhe estão associados assume, neste contexto e nesta matéria, um papel importante nas famílias imigrantes.


Healy³¹⁹, afirma ainda que:

A aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de muitos imigrantes é um passo essencial para se tornarem novos portugueses. Contudo, para os novos portugueses poderem ser cidadãos plenos de direitos, as políticas de integração e de anti-racismo do Governo têm um papel fundamental. Em suma, o processo de integração de um imigrante em Portugal não chega ao seu fim, com a aquisição de nacionalidade portuguesa. (Healy, 2011, p. 139).

Numa vertente estritamente pessoal, e como consequência deste estudo, pensamos que a Europa e Portugal devem acordar para os novos conceitos de cidadania e de nacionalidade. Um estatuto de cidadania confere direitos e

³¹⁸ ALEINIKOFF, T. & DOUGLAS, K. (2001). *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.

³¹⁹ Id. p.139.



deveres consistentes com a dignidade da pessoa humana e com as declarações/cartas de direitos fundamentais não tem necessariamente de se confundir com um estatuto mais restrito das condições de acesso à nacionalidade, bem escasso e naturalmente gerido com parcimónia por cada Estado.

Segundo Roberto Carneiro³²⁰, 2011;

A separação dos dois conceitos traria, uma clarificação de dois planos distintos, embora complementares, de análise das condições de integração cívica, social e política das populações provindas de países terceiros que demandam destinos europeus. (Carneiro, 2011, p. 5).

Desde 1980 que há cada vez mais mudanças legislativas na Europa no tocante à política de nacionalidade (Ö1, 2009)³²¹. A tendência que se destaca na literatura é a série de declarações do fim previsto para a cidadania nacional e da relevância do Estado-Nação durante os anos noventa, e a sua consequente substituição por várias configurações de cidadania pós-nacional (Soysal, 1994)³²², multicultural (Kymlicka, 1995)³²³ ou transnacional (Bauböck, 1994)³²⁴, entre outros. Já em 1992, Jürgen Habermas apontou para uma era pós-nacional e discutiu a necessidade de substituir o nacionalismo com o “patriotismo constitucional”, segundo o qual o cidadão sente uma lealdade à infra-estrutura democrática de um determinado estado (Habermas, 1992), em vez de sentir lealdade a um grupo étnico. O modelo de Yasemin Soysal é baseado na “*universal personhood*”, a partir do qual se deriva os direitos

³²⁰ CARNEIRO, R. (Notas do Coordenador) in HEALY, C.(2011). Cidadania Portuguesa: A nova lei da Nacionalidade de 2006. Observatório da Imigração. Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. Lisboa.

³²¹ Ö1 (Rádio Público Austríaco) (2009). “Recht auf Zugehörigkeit – Staatsbürgerschaftspolitil in Europa” – “Radiokolleg” (programa de rádio), 6-9 de Julho.

³²² SOYSAL, Y. (1994). Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Citizenship in Europe. Chicago: Chicago University Press.

³²³ KYMLICKA, W. (1995). Multicultural Citizenship. Oxford: Oxford University Press.

³²⁴ BAUBÖCK, R. (1994), Transnacional Citizenship, Aldershot :Edward Elgar.

humanos que superarão os direitos nacionais (1994, Pp. 136-140)³²⁵. O conceito canadiano de cidadania multicultural, que Will Kymlicka retrata, enfatiza e consagra os direitos diferenciados para grupos de minorias, é ao mesmo tempo visto como compatível com o liberalismo (1995, Pp. 26-27)³²⁶.

Um autor de relevância contínua e actual para as novas reconfigurações da cidadania é o austríaco Rainer Bauböck que, em 1994, procurou pela primeira vez adaptar a cidadania às migrações internacionais, propondo oferecer a opção de naturalização aos residentes de longa duração. Num artigo sobre o transnacionalismo de imigrantes em 2000, Jose Itzigsohn identificou a divergência crescente entre os direitos da cidadania e as fronteiras de estados, e as limitações de uma cidadania baseada no território (2000, Pp. 1126-9)³²⁷. Randall Hansen e Patrick Weil (2001)³²⁸ identificaram nas mudanças das leis europeias de cidadania dos anos noventa e da viragem do milénio, uma tendência de responder à pressão para integrar os residentes não-europeus na esteira de um período de imigração de massa para a Europa Ocidental.


O início do novo milénio foi marcado pelos acontecimentos do dia 11 de Setembro de 2001, as Torres Gémeas em Nova York, USA, que implicou uma crise de cidadania, levando os governos ocidentais a questionar e a reexaminar as políticas de naturalização de imigrantes, bem como os “valores básicos” da nação e dos cidadãos. Contrariando as tendências da década anterior, a saliência da cidadania nacional afirmou-se de novo e manifestou-se na introdução de cursos e testes de cidadania em vários países da Europa Ocidental, e no novo desenho do teste de cidadania dos Estados Unidos da América a partir de 2008.

³²⁵ SOYSAL, Y. (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Citizenship in Europe*. Chicago: Chicago University Press. Pp. 136-140.

³²⁶ KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 26-27.

³²⁷ ITZIGSOHN, J. (2000). “Immigration and Boundaries of Citizenship: The Institutionsof Immigrants’ Politikak Trasnationalism”, in *International Migration Review*, vol. 34, n.º 4, Pp. 1126-9.

³²⁸ HANSEN, R. & WEIL, P. (2001). *Towards a European Nationality: Citizenship, Immigration and Nationality Law in the UE*. Nova Iorque: Pargrave Macmillan.



Pese embora estes desenvolvimentos na política de nacionalidade, a investigação científica continuou a examinar e a propor novos modelos de pertença e do exercício de direitos fundamentais. Concomitantemente com a continuação do desenvolvimento do conceito da cidadania transnacional (Balibar, 2004;³²⁹ Stokes, 2004³³⁰), outras propostas surgiram para redefinir a cidadania nacional – sobretudo como “cidadania cívica” – entre as quais se encontra o modelo do registo cívico defendido por Dora Kostakopoulou (2008)³³¹. A cidadania cívica foi mencionada pela primeira vez ao nível da política europeia nas Conclusões da Presidência Finlandesa da UE de 1999.

As leis de nacionalidade nos países que integraram a União Europeia antes de 2004 (os UE 15) sofreram alterações significativas nos anos noventa, mas as alterações não foram no sentido de conciliação, em contraste com a harmonização (embora gradual e parcial) das leis de imigração e integração. Há alguma convergência nas políticas de nacionalidade para a segunda geração e em muitos países foi restringido o *ius soli* para evitar a percepção da existência de “*citizenship tourism*” (Hansen e Weil, 2001, Pp. 5-7)³³², tal como em Portugal, que manteve a restrição dos *ius soli*. Weinstock discute ainda que houve uma abertura dos regimes da Europa nos últimos anos (Weinstock *in Canadian Diversity*, 2008, p. 5)³³³. O grupo de referência dos Estados-membros da União Europeia tem influência nas legislações nacionais. A Comissão Europeia declarou especificamente que quer que os Estados-membros troquem experiências sobre os sistemas de naturalização (Commission of the

³²⁹ BALIBAR, E. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. (trad.) James Swenson. Princeton University Press.

³³⁰ STOKES, G. (2004). “Transnational citizenship: problems of definition, culture and democracy”. *Cambridge Review of International Affairs*, vol. 17, nº.1, Abril 2004, Pp. 119-135.

³³¹ KOSTAKOPOULOU, D. (2008). *The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series*. Cambridge: Cambridge University Press.

³³² HANSEN, R. & WEIL, P. (2001). *Towards a European Nationality: Citizenship, Immigration and Nationality Law in the UE*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan. Pp. 5-7

³³³ Id.

European Communities, 2008, p. 4)³³⁴, o que pode conduzir a uma maior convergência no futuro.

Enquanto nos anos noventa do século XX se falou de uma convergência das políticas europeias de cidadania, vários estudos do novo milénio apontam antes para a divergência. Marc Morjé Howard busca explicações para esta divergência nas histórias nacionais de democratização, na política e no grau de influência da opinião pública em cada um dos UE 15 (2009, p. 36)³³⁵. O debate sobre a convergência *versus* a divergência política dos UE 15 continua (ver Zapata-Barrero, 2009, p. 12)³³⁶, mas os novos países comunitários que aderiram à União a partir de 2004 aplicam políticas, na maior parte, muito mais restritivas (Howard, 2009, p. 191)³³⁷. Waldrauch analisa as políticas de nacionalidade dos UE 15 e aponta para uma mistura de tendências de restrição e liberalização (2006, p. 103)³³⁸. Com a entrada em vigor da nova Lei de Nacionalidade em Portugal, o país localiza-se claramente entre os que têm liberalizado as suas políticas, o que, apesar disso, não quer dizer que seja o mais liberal na Europa, como atestaram membros do Governo na altura.

No novo milénio há uma aceitação crescente do facto das pessoas poderem ter cidadanias múltiplas, não só em termos de cidadanias nacionais, mas a vários níveis de identificação, sejam estes locais, religiosos ou europeus (Joppke in


³³⁴ COMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). Report from the Commission: Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004 – 30 June 2007). Brussels 15.02.2008, COM (2008) 85 final.

³³⁵ HOWARD, M. M. (2009). The Politics of Citizenship in Europe. Cambridge: Cambridge UP. p. 36.

³³⁶ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 12.

³³⁷ HOWARD, M. M. (2009). The Politics of Citizenship in Europe. Cambridge: Cambridge UP. P. 191.

³³⁸ WALDRAUCH, H. (2006). "Acquisition of Nationality", in Bauböck, Rainer, ERSBOLL, Eva, GROENENDIJK, Kees & WALDRAUCH, Harald. Acquisition and Loss of Nationality. Volume 1: Comoparative Analises: Policies and Trends in 15 European Countries. Amesterdão: Amsterdam UP. p. 103.



Zapata-Barrero, 2009, p. 38)³³⁹. Esta cidadania múltipla, bem como a posse de várias cidadanias nacionais, pode gerir conflitos entre direitos e deveres (Bauböck, 1997, p. 4)³⁴⁰.

Kostakapoulou argumenta que a cidadania nacional, o nacionalismo e a, concomitante, exclusão são legitimados por um raciocínio circular, que pode ser substituído por uma nova forma de cidadania e inclusão (2008, p. 196)³⁴¹. Num dos livros mais recentemente publicados sobre a política da cidadania, Howard defende uma teoria que implica o factor da democratização na história de certos países europeus na liberalização da política de cidadania (2009, p. 44)³⁴². A colecção organizada por Ricard Zapata-Barrero apresenta mais enquadramentos teóricos que analisam as novas tendências nas políticas. Zapata-Barrero aponta para a gradual “desnacionalização da cidadania” que está a acontecer em países como Portugal (2009, p. 11)³⁴³, enquanto alhures a politização da política de cidadania resultou numa restrição da naturalização.

Há vários autores que indicam a perda do significado da cidadania nacional por causa da crescente dissociação entre direitos e nacionalidade legal (Thomas, 2002, p. 9)³⁴⁴. A concessão de mais direitos e a prestação de mais serviços aos imigrantes nas décadas de 1980 e 1990 nos países do Ocidente contribuiu para este fenómeno da erosão gradual de distinções entre cidadãos e não

³³⁹ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 38.

³⁴⁰ BAUBÖCK, R. (1997). “Citizenship and National Identities in the European Union”. Working Paper 4/97. Harvard Jean Monnet. p. 4.

³⁴¹ KOSTAKAPOULOU, D (2008). *The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 196.

³⁴² HOWARD, M.M. (2009). *The Politics of Citizenship in Europe*. Cambridge: Cambridge UP. P. 44.

³⁴³ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 11.

³⁴⁴ THOMAS, E. R (2002). “Immigration and Changing Definitions oh National Citizenship”. Comunicação apresentada para o American Political Science Association Annual Meeting. Boston. 29 Agosto – 1 Setembro 2002.

cidadãos (Bloemraad *in* Bevelander e DeVoretz, 2008, p. 13)³⁴⁵. As migrações internacionais instigam a instabilidade do emparelhamento de nação e estado, pondo em causa o conceito de cidadania “nacional” (Medved *in* Council of Europe, 2001, p. 30)³⁴⁶, portanto revela-se que a cidadania é mais abrangente e mais inclusiva do que a nacionalidade. A sobreposição entre a cidadania e nacionalidade conduz, segundo T.M. Marshall, à nacionalização dos direitos da cidadania (Marshall *in* Sobral 2007, p.140)³⁴⁷. Esta situação é considerada injusta porque os nacionais e os estrangeiros partilham as mesmas obrigações, enquanto o estatuto de ser estrangeiro por si implica menos direitos (Huddleston *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 157)³⁴⁸.

Kostakopoulou sugere que, em vez de a cidadania ser baseada numa história nacional partilhada, a participação seja ligada a um futuro comum partilhado. Assim, introduz ao paradigma da cidadania, o conceito nacional e rejeita as apologias da naturalização de Bauböck, Soysal e Bhikhu Parekh dos anos noventa (Kostakopoulou, 2008, Pp. 88-104)³⁴⁹. A proposta é de fundamentar a cidadania no domicílio, bem como no lugar de nascimento e na cidadania dos pais. A autora explica que um residente de longa duração, tal como qualquer outro residente nacional, faz parte do público, e nisso, tem paralelos com a proposta de Bauböck da “*stakeholder citizenship*” (Bauböck, 1997, p. 3;³⁵⁰

³⁴⁵ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). The Economics of Citizenship. Malmö: Malmö University. p. 13.


³⁴⁶ COUNCIL OF EUROPE (2001). 2nd European Conference on Nationality. “Challenges to National and International Law on Nationality at the Beginning of the New Millennium”. Proceedings. Estrasburgo: Conselho da Europa.

³⁴⁷ SOBRAL, J. M. (2007). “Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. Estoril: Principia Editora. Pp. 137-163.

³⁴⁸ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 157.

³⁴⁹ KOSTAKOPOULOU, D. (2008). The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 88-104.

³⁵⁰ BAUBÖCK, R. (1997). “Citizenship and National Identities in the European Union”. Working Paper 4/97. Harvard Jean Monnet. p. 3.



Kostakopoulou, 2008, p. 127³⁵¹). O modelo de Habermas de patriotismo constitucional foi ainda desenvolvido nos últimos anos, e foi ligado ao conceito da cidadania cívica (Mouristen *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 23³⁵²).

Pereira da Silva aponta para novas cidadanias e o desligamento da cidadania da noção do Estado (2004, p. 57)³⁵³. Não obstante, todas as cidadanias, incluindo a europeia, estão ligadas a uma comunidade política, o que implica sempre um facto de exclusão (Vink, 2007: 240)³⁵⁴. Introduzindo, por essa mesma razão, o novo conceito de cidadania nacional, Kostakopoulou critica severamente as políticas de naturalização contemporâneas ocidentais, descrevendo-as assim:

States retain the sovereign prerogative to decide who may be naturalizes in accordance with distinctive nationality traditions and official discourses about the behaviour, traits and attitudes of migrantes. (Kostakopoulou, 2008. P. 34)³⁵⁵.

Como veremos adiante, esta crítica aplica-se muito menos à nova lei de nacionalidade portuguesa, que implica menos exigências comportamentais dos novos cidadãos, e não se baseia tanto numa definição limitada do povo nacional.

Uma tendência da última década na Europa Ocidental é a aplicação de teses de cidadania aos potenciais cidadãos. Os testes de cidadania em países como a Dinamarca, os Países Baixos, o Reino Unido e a Áustria são supérfluos,

³⁵¹ KOSTAKOPOULOU, D. (2008). *The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 127.

³⁵² ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 23.

³⁵³ SILVA, J. P (2004). *Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva*. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração.

³⁵⁴ VINK, M. P. (2007) "Limits of European Citizenship", in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Principia Editora, Pp. 239-261.

³⁵⁵ KOSTAKOPOULOU, D. (2008). *The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series*. Cambridge: Cambridge University Press.

considerando que já exigem uma prova de língua e um certo período de residência. O que é requerido é um “*credible change of loyalty*” (Medved *in* Council of Europe, 2001, p. 36)³⁵⁶, que é muito difícil de definir e examinar. Conduzem, portanto, à contradição de que os próprios cidadãos nacionais muitas vezes chumbariam nos mesmos testes. Ora, fica claro que o termo “integração” é muito difícil de definir, pelo que qualquer tentativa de medir os níveis de integração de um requerente implica sempre um factor de discricionariedade e até de arbitrariedade. A ideia da responsabilidade dos imigrantes para a sua integração originou nas políticas holandesas em 1989 e dos anos noventa, que culminaram na *Acta de Integração de Recém-Chegados de 1998*, que é fundamentada na percepção de que a cidadania sócio-psicológica é necessária para atingir cidadania político-legal (Vermeulen e de Vries *in* *Canadian Diversity*, 2008, Pp. 86-87)³⁵⁷.

É neste sentido que Sobral (2007)³⁵⁸ recomenda que os usos e costumes dos países de origem não sejam subalternizados, sugerindo uma política mais pluralista (2007, p. 158)³⁵⁹, que facilitaria uma percepção do processo de integração mais bidireccional. São vários os países que introduziram o conceito definido pelo Governo britânico como “*earned citizenship*”, que requer que os novos cidadãos comprovem que “merecem” a cidadania nacional (Joppke *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 40)³⁶⁰. A Grécia, a Irlanda, a Itália e o Luxemburgo são os outros países que têm programas de integração cívica (Mulcahy *in* Zapata-


³⁵⁶ COUNCIL OF EUROPE (2001). 2nd European Conference on Nationality. “Challenges to National and International Law on Nationality at the Beginning of the New Millennium”. Proceedings. Estrasburgo: Conselho da Europa.

³⁵⁷ Id.

³⁵⁸ SOBRAL, J. M. (2007). “Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. Estoril: Principia Editora.

³⁵⁹ SOBRAL, J. M. (2007). “Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. Estoril: Principia Editora. p. 158.

³⁶⁰ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 40.



Barrero, 2009, p. 123)³⁶¹. Portugal não adere à tendência de testar a integração cívica, que tem reflexão nos planos da Comissão Europeia para aplicar módulos de integração. Neste âmbito, um teste de cidadania não é recomendável para Portugal.

No fundo, o debate sobre a configuração da cidadania recorre ao conceito americano de “*No taxation without representation*”. O problema que os imigrantes residentes colocam para este fundamento da democracia é precisamente esse: os residentes estrangeiros são obrigados a pagar impostos, mas esta obrigação não implica que eles tenham direito de voto. Os migrantes residem num país onde o governo não os representa, significando um défice democrático. Este défice é o resultado do facto de os imigrantes não terem, hipoteticamente, assinado o “contrato social” para o funcionamento da democracia, que resulta na “tirania dos cidadãos sobre os estrangeiros” (Perchining in Ö1, 2009)³⁶². O conceito do estrangeiro residente interfere na concepção do estado e da nação, portanto, a naturalização representa uma maneira de “corrigir” esta interferência.

Por estas razões, tem sido cada vez mais aceite a ideia de que o eleitorado deve coincidir com a população residente adulta, o que implica que os imigrantes devem poder votar nos parlamentares e ter a cidadania nacional. A nacionalidade dá acesso à esfera mais importante da vida colectiva que é o voto, um direito político que assegura a participação na preservação e manutenção de direitos sociais. A nacionalidade mantém a sua relevância, pese embora a concessão de cada vez mais direitos a imigrantes residentes, porque o associativismo imigrante e outras formas complementares de participação política não substituem o direito ao voto nas eleições nacionais. Isto é, discute-se se a cidadania deve ser vista como um “prémio” para uma

³⁶¹ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 123.

³⁶² Ö1 (Rádio Público Austríaco) (2009). “Recht auf Zugehörigkeit – Staatsbürgerschaftspolitil in Europa” – “Radiokolleg” (programa de rádio), 6-9 de Julho.

integração bem sucedida, ou antes como uma ferramenta no processo da integração (Jurado *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 72)³⁶³.

Visto como uma ferramenta, a cidadania nacional e o direito de voto promovem a participação do imigrante no futuro do seu país de residência. Alguns estados estão, portanto, a “proceder a uma ‘desnacionalização da sua cidadania’” (Carvalhais, 2006, p. 113)³⁶⁴. Neste sentido, Itzigsohn apela para a dissociação de nação, território e cidadania (2000, p. 1148)³⁶⁵. Confrontando este mesmo problema, Bauböck sugere o conceito de “*stakeholder citizenship*” segundo o qual a cidadania é conferida a todos os que tenham um interesse permanente na política do país (Bauböck, 1997, p. 3)³⁶⁶; *Canadian Diversity*, 2008, Pp. 7-9). Esta definição de cidadania quebra com antigas tradições de identidade comum ou de etnicidade, enquadrando-se antes numa época pós-nacional, onde o que importa é o interesse do cidadão no presente e no futuro do país, e não necessariamente no passado. Esta noção não depende só do tempo passado no país receptor, embora esta distinção seja importante para distinguir viajantes e imigrantes, mas depende também do local da residência e do emprego do indivíduo (Bauböck, 1997, p. 7)³⁶⁷.

As distinções principais entre os cidadãos estrangeiros e nacionais portugueses associam-se às implicações da participação política e/ou da cidadania activa – e, portando, na definição do desenvolvimento democrático do país –, e no direito de viajar livremente entre Portugal e outros países. Uma distinção crucial no sentimento de segurança de um imigrante é que os cidadãos nacionais não podem ser deportados do país.


³⁶³ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 72.

³⁶⁴ CARVALHAIS, I. E. (2006). “Condição Pós-Nacional da Cidadania Política: Pensar a integração de residentes não-nacionais em Portugal”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 50, Pp. 109-130.

³⁶⁵ ITZIGSOHN, J. (2000). “Immigration and Boundaries of Citizenship: The Institutions of Immigrants’ Political Transnationalism”, in *International Migration Review*, vol. 34, n.º 4, p. 1148.

³⁶⁶ BAUBÖCK, R. (1997). “Citizenship and National Identities in the European Union”. Working Paper 4/97. Harvard Jean Monnet. p. 3.

³⁶⁷ BAUBÖCK, R. (1997). “Citizenship and National Identities in the European Union”. Working Paper 4/97. Harvard Jean Monnet. p. 7.



O conceito da cidadania de residência (*ius domicili*) sugere a impropriedade do actual enquadramento português, segundo o qual os cidadãos portugueses no exterior, que não são residentes, têm o direito de voto, enquanto este direito é negado aos residentes não portugueses que residem em Portugal. Este critério de “stakeholder” implica que a cidadania não é herdada depois da segunda geração sem requisito de residência, com potenciais implicações para os descendentes de emigrantes portugueses nascidos fora do território nacional. A cidadania deve “*provide immigrants (...) with a sense of belonging and a stake in their new society*” (Jurado in Zapata-Barrero, 2009, p. 78³⁶⁸). O conceito de “*stakeholder citizenship*” é utilizado aqui como prisma através do qual serão avaliadas as alterações na lei de nacionalidade portuguesa.

A naturalização é por vezes vista como uma solução para o défice democrático dos residentes de longa duração. Ora, se um Estado fosse demasiado “generoso” na concessão de cidadania, estaria a conceder todo o acervo de direitos de um cidadão europeu. Não obstante, existem muitos sistemas de tratados bilaterais entre Estados-membros e países terceiros (Silva, 2004, p. 67³⁶⁹). Os governos têm de ter em conta as atitudes dos cidadãos existentes quanto à admissão de novos membros (Kalekin-Fishman *et al.*, 2007, p. 3³⁷⁰). É normalmente preocupação dos governos que as leis de nacionalidade não sejam nem demasiado exigentes ou restritivas nem demasiado permissivas, para proteger a integridade da nacionalidade. Não é, no entanto, definido exactamente o que é a integridade da nacionalidade e porque deve ser protegida.

O actual processo da naturalização implica alguma selectividade quanto aos novos cidadãos nacionais. Na maioria dos casos, um cidadão não escolhe a

³⁶⁸ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p. 78.

³⁶⁹ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. p. 67.

³⁷⁰ KALEKIN-FISHMEN, D., et al (2007). “Theorizing Multiple Citizenship”, in KALEKIN-FISHMEN, Devorah e PITKANEN, Pirko (orgs). Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States. Roterdão. Taipei: Sense Publishers. p. 3.

sua nacionalidade. Em contrapartida, o único cenário em que tanto o Estado, como o indivíduo, escolhem a cidadania de uma pessoa é no processo de naturalização. O Estado escolhe, portanto o carácter e as lealdades dos novos cidadãos, mas não dos cidadãos por nascença ou descendência, definindo assim uma parte da composição futura da sua população (Klusmeyer, 2000, p. 14³⁷¹). Os requisitos exigidos aos novos cidadãos são muito mais exigentes dos exigidos às pessoas que nascem de pais nacionais, sobretudo quanto ao critério (no caso de Portugal) de não registar antecedentes criminais com pena igual ou superior a três anos.

Inúmeros estudos analisam os efeitos da naturalização na economia nacional, nos empregos e nos salários dos novos cidadãos, mostrando resultados conflituosos sobre o impacto da cidadania (DeSipio, 1987, p. 391³⁷²; Constant *et al.*, 2007, p. 5³⁷³). Muitas vezes o estatuto legal não se traduz na assimilação dos salários. O mais recente desses estudos é a colectânea de Bevelander e DeVoretz (2008)³⁷⁴, que inclui contribuições sobre a naturalização e a economia em cinco países ocidentais. Os ensaios focam a questão essencial de como a mudança de cidadania muda a vida de um imigrante, numa análise custo-benefício no processo de decisão de naturalização por parte do imigrante (Bloemraad *in* Bevelander e DeVoretz, 2008, p. 16)³⁷⁵. No Canadá, por exemplo, o estatuto de nacionalidade é relacionado com mais capital humano e melhores salários, embora possa ser um efeito da selectividade de candidatos de


³⁷¹ KLUSMEYER, D. (2000). "Introduction", in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINIKOFF, Thomas Alexander. *From Migrants to Citizens: Membership in a Changing World*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace. p. 14.

³⁷² DESIPIO, L. (1987). "Social Science Literature and the Naturalization Process", in *International Migration Review*. Vol. 21, n.º3.

³⁷³ CONSTANT, A. F., et al (2007). "Naturalization Proclivities, Ethnicity and Integration". Discussion Paper no. 3260. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). p. 7

³⁷⁴ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). *The Economics of Citizenship*. Malmö: Malmö University.

³⁷⁵ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). *The Economics of Citizenship*. Malmö: Malmö University. p.16



naturalização (DeVoretz e Pivnenko *in* Bevelander e DeVoretz, 2008:30³⁷⁶). No entanto, o processo de selecção de imigrantes influencia os padrões de naturalização e o “prémio” económico (Bevelander e DeVoretz *in* Bevelander e DeVoretz, 2008, p. 165³⁷⁷). Investigam, ademais, a importância simbólica da cidadania para convencer um patrão nacional a dar emprego a um cidadão naturalizado. Porventura, a naturalização represente uma atitude positiva do imigrante e um sinal de um compromisso a longo prazo ao país de acolhimento (Bevelander e Veenman *in* Bevelander e DeVoretz, 2008, Pp. 64-67³⁷⁸).

É, portanto, uma análise com duas facetas: a procura de uma explicação económica para a decisão de adquirir a cidadania e a investigação das consequências económicas dessa decisão. Deve ser discutido, no entanto, que a análise económica está longe de explicar tudo o que implica a decisão da naturalização. Entre os outros factores que influenciam a decisão de se naturalizar está, por exemplo, o facto de ter amigos íntimos do país de acolhimento. Na Alemanha, amizades íntimas com alemães influencia positivamente a decisão de adquirir a cidadania alemã, enquanto residência de longa duração no país sem adquirir a cidadania associa-se negativamente com o desejo de ser cidadão alemão³⁷⁹ (Constant et al., 2007, p. 16³⁸⁰). DeSipio especificava já em 1987 outras potenciais variáveis explicativas da decisão de se naturalizar nos Estados Unidos da América, nomeadamente, razões associadas a projectos migratórios para os EUA, pressões para ficar, estatuto, idade, sexo, proximidade ao país de origem, padrões de migração de retorno,

³⁷⁶ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). *The Economics of Citizenship*. Malmö: Malmö University. p.30

³⁷⁷ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). *The Economics of Citizenship*. Malmö: Malmö University. p.165

³⁷⁸ BEVELANDER, P. & DEVORETZ, Don J. (2008). *The Economics of Citizenship*. Malmö: Malmö University. Pp.64-67.

³⁷⁹ Deve atender-se que os potenciais requerentes poderão ser influenciados pelo enquadramento legal alemão anterior a 2001.

³⁸⁰ CONSTANT, A. F., et al (2007). “Naturalization Proclivities, Ethnicity and Integration”. Discussion Paper no. 3260. Bona: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). p. 16.

condições políticas nos EUA, duração de residência nos EUA, área de residência, mobilidade e ritmo de aculturação (DeSipio, 1987, p. 396)³⁸¹.

No geral, os países ex-colonizadores são os que mais toleram a dupla nacionalidade. Ademais, na União Europeia existe uma tendência para a gradual aceitação da múltipla cidadania, como efeito da realidade multicultural da maioria dos países membros. No entanto, a múltipla cidadania foi aceite pelos governos europeus, primeiro para facilitar a participação contínua de emigrantes na vida nacional, e só depois estendida também aos imigrantes (Ö1, 2009). Hoje em dia, a dupla nacionalidade permite aos migrantes exercer cidadania activa e participação política transnacional (Verhoeven, 2006;³⁸² Padilla, 2006³⁸³). Uma proibição geral existe só na Áustria, na Alemanha, na Dinamarca, no Luxemburgo e nos Países Baixos. Actualmente, a dupla nacionalidade é permitida na maioria dos países membros da UE. Ainda nos países onde a dupla nacionalidade não é juridicamente autorizada, existem tantas excepções que acaba por ser admitida, de facto, na maioria dos casos, como por exemplo nos Países Baixos e na Alemanha.


A Convenção Europeia sobre a Nacionalidade não se debruça sobre situações de múltipla nacionalidade. Um princípio é reconhecido agora na política europeia sobre a nacionalidade, que quebra com a antiga política, nomeadamente, que as leis de nacionalidade não devem pressupor um corte total com o país de origem (Silva, 2004, p. 90)³⁸⁴. Geralmente, verifica-se uma relação positiva entre a admissão de dupla nacionalidade e as taxas de

³⁸¹ DESIPIO, L. (1987). "Social Science Literature and the Naturalization Process", in *International Migration Review*. Vol. 21, n.º3.

³⁸² VERHOEVEN, M. (2006). "Ciudadanía y Multiculturalismo". Comunicação apresentada no colóquio *Quels défis pour l'analyse et les politiques?*. OBREAL, GRIAL, EADI. Bruxelas. 6 de Novembro de 2006.

³⁸³ PADILLA, B. (2006). "Migración, ciudadanía y multiculturalismo de los brasileños en Portugal". Comunicação apresentada no colóquio *Quels défis pour l'analyse et les politiques?*. OBREAL, GRIAL, EADI. Bruxelas. 6 de Novembro de 2006.

³⁸⁴ SILVA, J. P (2004). *Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva*. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. p. 90.



naturalização (Hansen e Weil, 2001, p. 17)³⁸⁵, embora essa não se verifique em todos os casos.

A pluricidadania concretiza a dimensão recíproca da integração: consiste na adaptação ao país de acolhimento e na manutenção da cultura e língua de origem. São dois os obstáculos à pluricidadania: o dissuasor positivo de direitos para residentes de longa duração e o dissuasor negativo de barreiras no processo de naturalização (Kalekin-Fishman *et al*, 2007, p. 14)³⁸⁶. A aplicação de incentivos negativos, como a distinção entre os direitos dos cidadãos e dos não nacionais, tem a tendência de promover a naturalização (Klusmeyer, 2000, p. 17)³⁸⁷. Em Portugal a relação causal não é assim tão simples, e o aumento de direitos, interagindo com a liberalização do quadro legislativo, não se traduziu numa redução de naturalizações, antes pelo contrário.

Considerando que a nacionalidade se baseia numa ligação efectiva com um país, é obvio que esta ligação pode existir com mais de um país. Por outro lado, fazendo referência ao reconhecimento nos últimos anos do nexo de migração e desenvolvimento, parece-nos claro que um migrante naturalizado só pode promover o desenvolvimento no país de origem se for permitido manter a nacionalidade de origem. A naturalização facilita a migração de retorno porque os cidadãos, sobretudo os que têm dupla cidadania, podem circular livremente (Constant *et al*, 2007, p. 6)³⁸⁸. A aceitação de pluricidadania minimiza a discriminação que poderia resultar de diferenças de nacionalidade no seio da mesma família (Klusmeyer e Aleinkoff, 2001, p. 6)³⁸⁹. Como

³⁸⁵ HANSEN, R. & WEIL, P. (2001). *Towards a European Nationality: Citizenship, Immigration and Nationality Law in the UE*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan. p.17.

³⁸⁶ KALEKIN-FISHMEN, D., *et al* (2007). "Theorizing Multiple Citizenship", in KALEKIN-FISHMEN, Deborah e PITKANEN, Pirko (orgs). *Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States*. Roterão. Taipei: Sense Publishers. p.14.

³⁸⁷ KLUSMEYER, D. (2000). "Introduction", in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINIKOFF, Thomas Alexander. *From Migrants to Citizens: Membership in a Changing World*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace. p.17.

³⁸⁸ CONSTANT, A. F., *et al* (2007). "Naturalization Proclivities, Ethnicity and Integration". Discussion Paper no. 3260. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA). p. 6.

³⁸⁹ ALEINIKOFF, T. & DOUGLAS, K. (2001). *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace. p. 6.

corolário, entre as segundas e terceiras gerações, a ligação efectiva com o país de origem pode não existir, se reconhecermos que estas pessoas têm vivido toda a sua vida fora do país, cuja nacionalidade possuem:

Com efeito, negar o direito à cidadania portuguesa a uma pessoa que tem com o Estado português a sua única ou mais intensa ligação efectiva seria, naturalmente, condená-la em definitivo à exclusão social e política (Silva, 2004, p. 101)³⁹⁰.

Este princípio foi inspirador para a nova lei de nacionalidade de 2006 em Portugal.

Na Convenção do Conselho da Europa sobre redução dos casos de pluralidade de nacionalidades e sobre as obrigações militares em caso de pluralidade de nacionalidades de 1968 (ETS n.º 43) consta que:

Cases of multiple nationality are liable to cause difficulties and that joint action to reduce as far as possible the number of cases of multiple nationality, as between member States, corresponds to the aims of the Council of Europe.


Ficou estipulado que nacionais das partes contratantes que adquiriam uma nova nacionalidade já não é vista como uma ameaça. A autorização e tolerância da pluricidadania, tanto na nova como na antiga lei de nacionalidade portuguesa, é uma característica fortemente positiva da política de nacionalidade.

2.1.3 A bibliografia nacional.

Existe um leque relativamente limitado de estudos sobre o regime da aquisição da nacionalidade portuguesa anterior à lei de 2006, sobretudo na área de análises estatísticas. Oliveira e Inácio (1999)³⁹¹ analisaram os processos de

³⁹⁰ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. p.101.

³⁹¹ OLIVEIRA, C. & INÁCO, A. (1999). "Nacionalizações em Portugal (1985-1996)". Working Paper, n.º11. Lisboa: SociNova.



aquisição de nacionalidade portuguesa entre 1985 e 1996 por via da naturalização e casamento, contemplando a legislação que vigorou nesse período (Lei n.º 37/1981 e Lei n.º 25/94) e os impactos da *Declaração Conjunta Luso-Chinesa sobre Macau* em 1987, que previu a transferência da região da administração portuguesa à chinesa, entre outras razões para alguns estrangeiros pedirem a nacionalidade portuguesa. Em 2004 e 2005, no âmbito do projecto NATAC, investigadores dos UE 15 analisaram as políticas e leis de nacionalidade nos respectivos países, incluindo Portugal, e o estudo foi concluído antes da aprovação da nova lei. Na análise nacional sobre Portugal no volume de Bauböck *et al* (2006)³⁹², Baganha e Urbano de Sousa apresentaram os dados da aquisição da nacionalidade portuguesa para o período de 1991-1997.

O *International Migration Policy Program* da Carnegie Endowment em Washington realizou o *Comparative Citizenship Project* e publicou os resultados nos livros de Klusmeyer e Aleinikoff (2000³⁹³; 2001)³⁹⁴, que proporcionaram várias análises da cidadania na União Europeia. A publicação mais central sobre o contexto europeu foi originada no projecto NATAX, coordenado por Rainer Bauböck *et al.*, que foi influente e fundamental em proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a aquisição de nacionalidade em 15 estados, incluindo Portugal (Bauböck *et al.*, 2006a³⁹⁵; 2006b³⁹⁶; 2006c³⁹⁷). Estes estudos representam fontes imprescindíveis para

³⁹² BAUBÖCK, R. (2006). Migration and Citizenship: Legal Status, Rights and Political Participation. IMISCOE Reports. Amesterdão: Amsterdam UP.

³⁹³ KLUSMEYER, D. (2000). "Introduction", in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINIKOFF, Thomas Alexander. From Migrants to Citizens: Membership in a Changing World. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.

³⁹⁴ ALEINIKOFF, T. & DOUGLAS, K. (2001). Citizenship Today: Global Perspectives and Practices. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.

³⁹⁵ BAUBÖCK, R. et al. (2006a). Acquisition and Loss of Nationality: Policies and Trends in 15 European States. Volume 2: Country Analyses. IMISCOE Research. Amesterdão: Amsterdam UP.

³⁹⁶ BAUBÖCK, R. et al. (2006b). Acquisition and Loss of Nationality: Policies and Trends in 15 European States. Volume 1: Comparative Analyses. IMISCOE Research. Amesterdão: Amsterdam UP.

compreender as políticas dos países incluídos neste trabalho. Não obstante, os livros referidos são anteriores à introdução da nova lei da nacionalidade em Portugal, motivação central para a realização do presente estudo sobre o regime vigente.

Além do contributo de Baganha e Urbano de Sousa ao projecto NATAC, o estudo mais substancial sobre a política de nacionalidade sob o antigo regime foi publicado pelo Observatório da Imigração em 2004 (Silva, 2004)³⁹⁸. Pereira da Silva sublinha a ligação estreita entre os regimes jurídicos que regulamentam a imigração e os regimes legais da aquisição de cidadania, bem como o significado simbólico da cidadania e dos direitos da cidadania (Silva, 2004, Pp. 20-21, 103)³⁹⁹. De facto, o autor coloca questões também pertinentes a este presente estudo, por exemplo sobre a utilidade de naturalização como ferramenta na “construção de uma comunidade constitucional simultaneamente plural e inclusiva”, e se a naturalização é um instrumento para promover a integração e a multiculturalidade ou se proporciona só integração política (Silva, 2004, p. 21)⁴⁰⁰. O autor recomendava então uma mudança na lei, definindo as segundas e terceiras gerações, nascidas em Portugal, como “apátridas de facto”. A obra de Pereira da Silva foi mencionada várias vezes nos debates parlamentares em torno da lei da nacionalidade (veja, por exemplo, o *Diário da Assembleia da República*, de 14 de Outubro de 2005, 2470)⁴⁰¹. Este estudo foi fundamental na posterior proposta da nova lei por


³⁹⁷ BAUBÖCK, R. et al. (2006c). Acquisition and Loss of Nationality: Policies and Trends in 15 European State: Summary and Recommendations. Viena: Institute for European Integration Research of the Austrina Academy of Sciences.

³⁹⁸ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração.

³⁹⁹ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. Pp.20-21, 103.

⁴⁰⁰ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. p. 21.

⁴⁰¹ Diário da Assembleia da República I Série. Número 54. X Legislatura. 14-10-2005.



parte do Governo, sendo que muitas – porém não todas – das recomendações do autor foram aceites pelo parlamento e concretizadas na nova lei.

Em 2007, já depois da nova Lei da Nacionalidade entrar em vigor, Beja Horta publicou *A Construção da Alteridade. Nacionalidade, Políticas de Imigração e Acção Colectiva Migrante na Sociedade Portuguesa Pós-colonial*, analisando o significado da nacionalidade para políticas de imigração no geral e para o associativismo imigrante. Em 2009, o Observatório da Cidadania EUDO foi lançado, com vista a continuar o trabalho do projecto NATAC. Este Observatório publicou um Country Report sobre Portugal, um historial das leis da nacionalidade e do regime actual, para efeitos de comparação com outros países abrangido pelo projecto (Piçarra e Gil, 2009, p. 77.)⁴⁰².

⁴⁰² PIÇARRA, N. & GIL, A.R. (2009). “Country Report: Portugal”, in EUDO Citizenship Observatory. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Edinburgh University Law School.


2.2 A política comunitária da nacionalidade.

Antes do estabelecimento da Comunidade Económica Europeia, o precursor da actual União Europeia, existia uma série de legislações internacionais que previam o direito a uma nacionalidade e que regulavam os poderes dos Estados na atribuição de cidadania nacional. Estabeleceram normas para o processo, enquanto salvaguardaram, ao mesmo tempo, a soberania das nações nesta área, considerada fundamental nos regimes de nacionalidade.

De acordo com a Convenção da Haia sobre questões relacionadas com o conflito de leis de nacionalidade de 1930, da Liga das Nações, “I tis for each State to determine under its own law who are its nationals” (art. 1.º). O entendimento da nacionalidade na Convenção foi no sentido de reconhecer a importância dos indivíduos terem uma nacionalidade e só uma: “every person should have a nationality and should have one nationality only” (Preâmbulo), porém, o Artigo 3.º reconhece a realidade de que existiam pessoas com mais do que uma nacionalidade, uma realidade que veio a ser cada vez mais comum nas últimas décadas. A Convenção regulamentou ainda a perda de nacionalidade por parte de uma mulher que se casava com um estrangeiro, mantendo a protecção contra a apatridia (arts. 8.º e 11.º). Estipulou que filhos menores de naturalizados adquiriram a nova nacionalidade também, mas de acordo com as condições do Estado nacional (art. 13.º).

Desde 1948 que os princípios do direito à nacionalidade e do direito de mudar de nacionalidade são reconhecidos pela lei internacional. O artigo 15.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 estipula que “todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade” e que “ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade”. Não obstante, a Declaração não garante o direito a uma cidadania específica (Ö1, 2009)⁴⁰³. De facto, estes três direitos de ter uma

⁴⁰³ Ö1 (Rádio Público Austríaco) (2009). “Recht auf Zugehörigkeit – Staatsbürgerschaftspolitik in Europa” – “Radiokolleg” (programa de rádio), 6-9 de Julho.



nacionalidade, de não ser arbitrariamente privado da nacionalidade e reforçado esforços para combater a apatridia. Existe uma distinção crucial no direito de ter uma nacionalidade, que é a distinção entre o direito a uma nacionalidade qualquer, que é consagrado na lei internacional, e o direito a uma nacionalidade específica, que é regulamentado pelos Estados-Nação individuais.

Um desenvolvimento muito significativo nas últimas décadas foi o estabelecimento de normas e leis que visam evitar a apatridia, promovido tanto por governos e ONG como por instituições internacionais como as Nações Unidas. No entanto, aproximadamente 12 milhões de pessoas permanecem sem nacionalidade, dos quais 679.000 residem na Europa (Southwick e Lynch, 2009, i, p. 44.)⁴⁰⁴. A *Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas*, aprovado em Nova Iorque, a 28 de Setembro de 1954, considerou que era “desejável regularizar e melhorar a condição dos apátridas através de um acordo intencional” (Preâmbulo) e estipulou que os Estados-contratantes deviam facilitar “a integração e naturalização dos apátridas. Esforçar-se, em especial, por apressar o processo de naturalização e por diminuir, em toda a medida do possível, as taxas e encargos desse processo” (art. 32.º). O Artigo 1º da *Convenção sobre a Redução de Apatridia* de 1961 das Nações Unidas especificou que os Estados deviam atribuir a sua nacionalidade a uma pessoa que, de outro modo, ficasse apátrida. Esse objectivo foi ainda reforçado com a *Convenção sobre a prevenção da apatridia relacionada com a sucessão de Estados* de Conselho da Europa de 2006. A apatridia é visto, consensualmente, como um mal que devia ser combatido mas, dentro da União Europeia, ainda existem muitas pessoas apátridas, sobretudo na Estónia e na Letónia, por razões históricas (ver Van Elsuwege, 2004)⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ SOUTHWICK, K. & LYNCH, M. (2009). *Nationality Rights for All: A Progress Report and Global Survey on Statelessness*. Refugees International. p. 44.

⁴⁰⁵ VAN ELSUWEGE, P. (2004). “Russian-speaking Minorities in Estónia and Latvia: Problems of Integration at the Threshold of the European Union”. Working Paper n.º20. European Centre for Minority Issues.


Existem ainda garantias especificamente para crianças na matéria de nacionalidade. O *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos* de 1966 declara que:

toda a criança terá o direito de adquirir uma nacionalidade” (art. 24.º (3)) e na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989 (ratificada por Portugal a 21 de Setembro de 1990) consta que a criança tem “o direito a adquirir uma nacionalidade” e reforça a responsabilidade dos Estados-Partes “nos casos em que, de outro modo, a criança ficasse apátrida” (art. 7.º).

Vê-se então que os mesmos direitos de ter uma nacionalidade e de não ficar apátrida são consagrados explicitamente para crianças, já que constituem o grupo mais vulnerável nesta matéria.

A *Convenção Europeia sobre a Nacionalidade* (Conselho da Europa, 1997), que visou reconciliar leis e normas internas e internacionais, foi concluída em Estrasburgo a 26 de Novembro de 1997 e ratificada por Portugal pela Resolução da Assembleia da República n.º 19/2000. No total, foi ratificada por 19 Estados, incluindo 11 Estados-membros da União Europeia, e representa a codificação de normas internacionais e a evolução da noção de soberania e nacionalidade entre os assinantes (Autem *in* Council of Europe, 2000, p. 20)⁴⁰⁶. Apesar das políticas de nacionalidade serem inerentes à jurisdição dos governos nacionais, como discutimos antes, as legislações são regidas pelas normas estabelecidas na Convenção. A Convenção representa, portanto, a primeira vez que um instrumento internacional define quais são os motivos aceitáveis para a aquisição de nacionalidade. Pereira da Silva comenta sobre a Convenção que “nunca um documento de direito internacional tinha ido tão longe na limitação da soberania dos Estados no que toca à definição dos seus

⁴⁰⁶ COUNCIL OF EUROPE (2000). 1st European Conference on Nationality. “Trends and Developments in National and International Law on Nationality”. Proceedings. Estrasburgo: Conselho da Europa.



cidadãos” (2004, p. 87)⁴⁰⁷. A autonomia é restringida pela necessidade, exprimida na Convenção, das políticas de nacionalidade não incluírem práticas que conduzam à discriminação. A Convenção visou ainda reforçar a cooperação internacional entre as autoridades responsáveis para a nacionalidade.

Contudo, a Convenção respeita a autonomia dos países assinantes. Reconhecendo:

que, em matéria de nacionalidade, se deveriam ter em consideração os interesses legítimos dos Estados e dos indivíduos” e estipulando, de acordo com o Artigo 3.º da mesma, que o Estado nacional “determinará quem são os seus nacionais, nos termos do seu direito interno”, reforçando a primazia do direito interno de cada Estado.

A Convenção é a manifestação então de um meio-termo entre a necessidade de restringir o poder dos Estados e o respeito para com a soberania nacional.

A Convenção sobre a nacionalidade reconhece a necessidade de permitir pluricidadania, mas só a requer explicitamente quando uma criança tiver pais de diferentes nacionalidades ou, no caso de casamento, quando as nacionalidades são adquiridas automaticamente. Nesse sentido, reconhece o direito ao respeito pela vida familiar e o princípio da unidade de nacionalidade no seio da mesma família. No caso de aquisição de outra nacionalidade ou de prestação de serviços militares voluntários noutro Estado, a Convenção permite a perda de cidadania *ex lege* ou por iniciativa própria. Quando a renúncia ou a perda de uma nacionalidade não for viável um Estado não deve requerê-la, sobretudo se conduz a apatridia.

A Convenção prevê a facilitação da aquisição de nacionalidade por parte de pessoas que residem num país durante um certo período antes de atingirem os

⁴⁰⁷ SILVA, J. P (2004). Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania: Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa: ACIDI/Observatório da Imigração. p. 87


18 anos. Segundo a Convenção, a naturalização devia ser facilitada também para residentes legais por um período não superior a 10 anos anterior ao pedido, para pessoas casadas com nacionais, filhos de nacionais, filhos de naturalizados, adoptados por nacionais, apátridas e refugiados e por “indivíduos que tenham nascido no seu território e aí residem legal e habitualmente”, não especificando um período de residência. Foi a este princípio que o Governo português, como veremos a seguir, tentou adaptar a lei, para todas estas categorias, com excepção dos refugiados.

No tocante aos procedimentos de aquisição de nacionalidade, a Convenção estipula que os procedimentos serão processados num prazo razoável e que as decisões relevantes serão fundamentadas por escrito, com a possibilidade de recurso administrativo ou judicial. Garante ainda a razoabilidade das custas decorrentes de processos de nacionalidade e de recurso administrativo ou judicial. Estas recomendações vão de encontro aos critérios de Niessen (Niessen cit. *in* Carrera, 2006: 35-36⁴⁰⁸), em baixo referidas, e foram aceites pelo Governo português na nova lei, apesar de que os custos e a burocracia inerentes ao processo de naturalização continuem a ser proibitivos para muitos potenciais requerentes.

Cassuto discute que a nacionalidade já não é uma prerrogativa soberana do estado, tomando em conta que existem várias formas de naturalização *ex lege* ou automática, e que existem normas para a prevenção de apatridia, entre outros, e ainda pela existência da Convenção Europeia de Nacionalidade (Cassuto *in* Council of Europe, 2001, p. 56⁴⁰⁹). Em todos os documentos e tratados da União Europeia é evidente a primazia do poder dos estados nacionais no tocante à nacionalidade. Os Estados são livres na fixação de quem são os seus nacionais. No entanto, no âmbito europeu, a nacionalidade já não pode ser tratada como uma manifestação de homogeneidade étnico-

⁴⁰⁸ CARRERA, S. (2006). The Nexus between Immigration, Integration and Citizenship in the EU. Collective Conference Volume. CEPS. Pp. 35-36.

⁴⁰⁹ COUNCIL OF EUROPE (2001). 2nd European Conference on Nationality. “Challenges to National and International Law on Nationality at the Beginning of the New Millennium”. Proceedings. Estrasburgo: Conselho da Europa.



cultural, e foi sublinhada a necessidade de definir uma cidadania comunitária multicultural (Martiniello, 2000, p. 344)⁴¹⁰.

No contexto específico europeu, há ainda mais garantias de direitos de nacionalidade, e normas que regulam os regimes nacionais, sobretudo na forma da cidadania europeia, que não limita a aquisição de cidadanias nacionais *ex lege*, mas, no entanto, tem repercussões “de facto” mas leis da nacionalidade nos Estados-membros, sendo que a aquisição da nacionalidade de um Estado-membro implica todo um acervo de direitos associados à cidadania europeia. O princípio de livre circulação é a limitação mais significativa à autonomia dos Estados-membros no que diz respeito a nacionalidade (De Groot, 2004, p. 15)⁴¹¹.

Não obstante, todas estas tentativas de assegurar justiça e equidade na legislação de nacionalidade, a lei internacional continua a pressupor que a nacionalidade pode ser fundamento de discriminação (Apap *in* Carrera, 2006: 30)⁴¹². Dado que a nacionalidade é vista como área de soberania nacional, a coordenação de políticas de nacionalidade é reduzida ao estabelecimento de normas mínimas na lei internacional (Bauböck, 2008, p. 4)⁴¹³. A literatura aponta para uma certa correlação entre leis de nacionalidade mais liberais e um enquadramento robusto para o combate à discriminação nos países da Europa. Consoante esta teoria, uma lei mais aberta facilita a problematização da discriminação racial (Gehring *in* Zapata-Barrero, 2009, Pp. 103-112)⁴¹⁴. A ligação das duas políticas é lógica, visto que o combate à discriminação é essencial para todos os cidadãos poderem exercer os seus direitos

⁴¹⁰ MARTINIELLO, M. (2000). “Citizenship in the European Union”, in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINKOFF, Thomas Alexander (orgs). *From Migrants to Citizens: membership in a changing world*. Brookings Institution Press. p. 344

⁴¹¹ DE GROOT, Gérard-René (2004). “Towards a European Nationality Law”. In *Electronic Journal of Comparative Law*, Vol. 8, n.º 3.

⁴¹² CARRERA, S. (2006). *The Nexus between Immigration, Integration and Citizenship in the EU*. Collective Conference Volume. CEPS. p.30.

⁴¹³ BAUBÖCK, R. (2008). “Ties Across Borders: The Growing Salience of Transnationalism and Diaspora Politics”. IMISCOE Policy Brief, n.º13, p. 4.

⁴¹⁴ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. Pp.103-112.

democráticos. De facto, a introdução da nova lei em Portugal reflecte, em parte, o impacto da *Convenção Europeia sobre a Nacionalidade*, sobretudo quanto ao princípio da não discriminação, mas continua a existir bastante espaço de manobra na área. Daí a diversidade dos requisitos para a aquisição da nacionalidade dentro da União Europeia.

2.2.1 A noção de cidadania europeia.


A cidadania da União Europeia pode ser vista como precursora da nova tendência para formas de pertença transnacional, como vimos acima. O conceito da cidadania europeia foi introduzido pelos relatórios Adonnino em 1985 (Gunsteren, 2007, p. 230)⁴¹⁵, embora o potencial já existisse desde a assinatura do *Tratado de Roma*. A cidadania europeia não devia ser vista como representando uma identidade única e homogénea, mas sim um identidade diversa e multicultural (Klusmeyer, 2000, p. 10)⁴¹⁶.

A cidadania europeia não foi introduzida explicitamente no Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia, que foi assinado em Roma em 1957, mas no acto de estabelecer a construção política na actual União Europeia. O Tratado abriu o caminho para a definição de um supranacionalidade, um percurso que ainda hoje não chegou ao seu fim, e introduziu o direito à livre circulação no território da Comunidade Europeia, que conduz à “porosidade” entre Estados dentro da União Europeia (Sobral, 2007, p. 147)⁴¹⁷. São muitos os autores que analisam o conceito da supranacionalidade ou declaram a

⁴¹⁵ GUNSTERENM, H.V. (2007), “European Citizenship: How Bad Is It?”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Principia Editora. p. 230.

⁴¹⁶ KLUSMEYER, D. (2000). “Introduction”, in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINIKOFF, Thomas Alexander. *From Migrants to Citizens: Membership in a Changing World*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace. p.10.

⁴¹⁷ SOBRAL, J. M. (2007). “Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Principia Editora. p.147.



época pós-nacional, como examinamos, no contexto específico da União Europeia.

O *Acto Único Europeu* de 1985 devia ter priorizado o direito da livre circulação, mas não o concretizou (Maas, 2005, p. 8)⁴¹⁸. Foi só nos anos 1991 e 1992 que se iniciou um debate intenso sobre a cidadania europeia. Em 1991, o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos emitiu um julgamento em que se especificou que o afastamento de um residente de longa duração com ligações familiares no país de acolhimento pode constituir uma violação do Artigo 8.º da *Convenção Europeia de Direitos Humanos* (Groenendijk, 2006, p. 5)⁴¹⁹.

O tratado seguinte, importante na área da cidadania europeia, foi o *Tratado de Maasctrich* (Tratado da União Europeia) de 1992, que foi precedido por uma onda de eurocepticismo em alguns países, que impediu a discussão em torno dos direitos e deveres da cidadania comunitária. O Tratado declara no Artigo F.1 que:

A União respeitará a identidade nacional dos Estados-membros, cujos sistemas de governo se fundam nos princípios democráticos

e adita o Artigo 8.1 ao Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia:

É instituída a cidadania da União. É cidadão da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-membro.

O *Tratado de Maastricht* deixou o assunto da extensão da cidadania da UE a pessoas não nacionais dos países-membros aberto para o futuro, consagrando os direitos de livre circulação, direitos políticos, o direito a protecção diplomática comum e o direito a petição do Parlamento e apelação à Procuradoria.

⁴¹⁸ MAAS, W. (2005). "The Evolution of EU Citizenship". Memo for Princeton workshop on The State of the European Union. Vol. 8. 16 September 2005. p.8.

⁴¹⁹ GROENENDIJK, K. (2006). "The legal integration of potential citizens: denizens in the EU in the final years before the implementation of the 2003 Directive on Long-Term Resident Third Country Nations", in BAUBÖCK, Rainer, ERSBOLL, Eva, GROENENDIJK, Kees & WALDRAUCH, Harald. Acquisition and Loss of Nationality. Volume 1: Comparative Analyses: Policies and Trends in 15 European Countries. Amesterdão: Amsterdam UP. p.5.

Em 1997, o Tratado de Amesterdão adicionou dois conjuntos de direitos adicionais associados à cidadania europeia. Foram conferidos aos cidadãos os direitos de aceder aos documentos das instituições da União e de comunicar com aquelas instituições em qualquer uma das – então – onze línguas oficiais⁴²⁰. Ademais, foram consagrados direitos em relação ao combate ao desemprego, à protecção do meio ambiente, e aos consumidores. O Tratado estipula que a cidadania europeia é complementar e não substitui a cidadania nacional, alterando o art. 8.º do Tratado de Maastricht, inserindo no Artigo B, o objectivo do “reforço da defesa e dos interesses dos nacionais dos (...) Estados-membros, mediante a instituição de um cidadania da União”.


Na reunião do Conselho da Europa, em Tampere na Finlândia, em Outubro de 1999, declarou-se que residentes de longa duração nos Estados-membros devem ter o direito de livre circulação, uma decisão que realizou, embora parcialmente, o conceito de cidadania cívica e “enhanced denizenship” do Bauböck (1997, p. 7)⁴²¹. Em Março de 2001, a Comissão Europeia apresentou uma proposta para uma directiva do Conselho da UE que conferia um estatuto especial a residentes de longa duração de países terceiros. A directiva sobre o estatuto de nacionais a países terceiros que são residentes de longa duração foi adoptada pelo Conselho Europeu em Novembro de 2003 (2003/109/EC)⁴²².

Residentes de longa duração têm, então, direitos uniformes que os aproximam de um cidadão europeu. A extensão dos direitos sociais, económicos e até políticos a residentes de longa duração pode prejudicar o projecto de promoção da naturalização, porque deixa de existir uma necessidade de naturalizar para

⁴²⁰ As onze línguas oficiais da União Europeia em 1997 eram: alemão, dinamarquês, espanhol, finlandês, francês, grego, inglês, italiano, neerlandês, português e sueco. Desde então foram adicionados: búlgaro, checo, eslovaco, esloveno, estoniano, húngaro, irlandês, letão, lituano, maltês, polaco e romeno.

⁴²¹ BAUBÖCK, R. (1997). “Citizenship and National Identities in the European Union”. Working Paper 4/97. Harvard Jean Monnet. p.7.

⁴²² A Dinamarca, a Irlanda e o Reino Unido optaram por não adoptar a directiva.



adquirir direitos. Pode ser discutido, contudo, que valoriza a nacionalidade porque, assim, representa uma verdadeira ligação à nação e não uma simples procura de mais direitos.

O Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa, de Dezembro de 2004, que ainda não foi ratificado e provavelmente nunca será, define a cidadania da União nos mesmos termos que o *Tratado da Comunidade Europeia*, no Artigo I-10.1:

Possui a cidadania da União qualquer pessoa que tenha a nacionalidade de um Estado-membro. A cidadania da União acresce à cidadania nacional, não a substituindo.

Mesmo quando as definições da nacionalidade dos Estados-membros tenham efeitos exclusivos, a União Europeia não pode interferir. De facto, houve uma sucessão de propostas pelo Parlamento e pelo Comité Económico e Social Europeu para desenredar a cidadania da UE da nacionalidade, mas não tiveram sucesso (Kostakopoulou, 2009, p. 5)⁴²³.

O *Tratado de Lisboa* de Dezembro de 2007, que entrou em vigor em Dezembro de 2009, não altera as disposições dos tratados anteriores no tocante à nacionalidade e à cidadania comunitária, só adiciona alguns direitos ao estatuto de cidadão europeu. O *Tratado de Lisboa* introduz a *Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia* (2007/ C 303/ 01) no direito primário europeu.

É declarado na Carta que a:

União contribui para a preservação e o desenvolvimento dos valores comuns, no respeito pela diversidade das culturas e tradições dos povos da Europa, bem como da identidade nacional dos Estados-membros e da organização dos seus poderes públicos aos níveis nacional, regional e local.

⁴²³ KOSTAKOPOULOU, D. (2009). Problems and Perspectives of the European Citizenship: The Fifth Report on Citizenship of the Union. Briefing Note. Bruxelas: European Parliament. p.5.


A identidade nacional e o poder dos Estados-membros são sempre respeitados e protegidos na legislação europeia. A Carta consagra o direito de eleger e de ser eleito nas eleições para o Parlamento Europeu e nas municipais (arts. 39.º e 40.º). No art. 41º declara ainda que “todas as pessoas têm direito a que os seus assuntos sejam tratados pelas instituições, órgãos e organismos da União de forma imparcial, equitativa e num prazo razoável” e, nos arts. 43.º e 44.º, que todos têm o direito de apresentar petições à Provedoria de Justiça Europeia e ao Parlamento Europeu. A *Carta de Direitos Fundamentais* reforça todos os direitos que já existiam nos Tratados de Maastricht e de Amesterdão. O art. 45.º da *Carta de Direitos Fundamentais* declara que:

Pode ser concedida liberdade de circulação e de permanência, de acordo com os Tratados, aos nacionais de países terceiros que residam legalmente no território de um Estado-membro.

Em 2007, foi publicado pelo Parlamento, pela Comissão e pelo Conselho da União Europeia o Programa “Europa para os cidadãos 2007-2013” que visa promover várias acções e medidas mediante subvenções, fomentando o conceito de cidadania europeia activa – “o envolvimento de cidadãos e organizações da sociedade civil no processo de integração europeia”. Isto representa a ideia de desenvolver a cidadania e a identidade europeias. A cidadania é baseada nos valores europeus, na participação e democracia, no dialogo intercultural, no bem-estar da população e no impacto das políticas da UE nas sociedades.

Foi ainda proposta que a residência noutros Estados-membros deve ser tida em conta para os processos de naturalização nacionais. Continua a ser o caso, porém, que a cidadania europeia não é acessível para nacionais de países terceiros, e a melhor maneira de obter todos estes direitos é através da naturalização como cidadão nacional (Favell, 2001, p. xviii)⁴²⁴. No entanto, sempre existirão imigrantes que não querem, ou não podem, adquirir a nacionalidade. Conforme as novas tendências na literatura, o melhoramento do

⁴²⁴ FAVELL, A. (2001). *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Nova Iorque: Palgrave.



estatuto e a consolidação dos direitos dos residentes de longa duração esbarraram a ligação entre os direitos da cidadania e o estatuto de nacional (Kostakopoulou, 2008, Pp. 43-44)⁴²⁵.

Existia a oportunidade de estender a cidadania durante os debates do Tratado de Amesterdão, onde se propôs a concessão independente da cidadania europeia a residentes de longa duração, mas acabou por ser recusado e a autoridade para conferir cidadania permaneceu com os Estados-nação da União, que implica que a cidadania da UE é directamente derivada da cidadania nacional. A potencial extensão da cidadania comunitária aos residentes de longa duração na UE podia ser vista como uma solução para o défice democrático geral em relação a imigrantes permanentes que, na sua maioria, contribuem económica e socialmente para o país de acolhimento. O défice democrático resulta do facto de os imigrantes não terem hipoteticamente assinado o “contrato social” para o funcionamento da democracia, que resulta na “tirania dos cidadãos sobre os estrangeiros” (Perchining *in* Ö1, 2009)⁴²⁶. É preciso ter o consentimento dos governados para governar o país, portanto os eleitores não deviam diferir significativamente da população residente (Thomas, 2002, p. 48)⁴²⁷.

Os residentes de longa duração são referidos na literatura com a palavra inglesa “*denizen*”, que tem origem na legislação inglesa do início do século XVIII e que designou o intermédio entre cidadão nacional e estrangeiro, um estatuto que podia ser obtido por um estrangeiro com base na sua residência em Inglaterra. Os *Gastarbeiter* das décadas de sessenta e setenta no Noroeste da Europa adquiriram direitos sociais e políticos mas continuavam a ser

⁴²⁵ KOSTAKOPOULOU, D. (2008). *The Future Governance of Citizenship. The Law in Context Series*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.43-44.

⁴²⁶ Ö1 (Rádio Público Austríaco) (2009). “Recht auf Zugehörigkeit – Staatsbürgerschaftspolitil in Europa” – “Radiokolleg” (programa de rádio), 6-9 de Julho.

⁴²⁷ THOMAS, E.R. (2002). “Immigration and Changing Definitions of National Citizenship”. Comunicação apresentada para o American Political Science Association Annual Meeting. Boston. 29 Agosto – 1 Setembro 2002. p. 48.

legalmente excluídos da cidadania (Groenendijk, 2006, Pp. 3-4)⁴²⁸. Na Europa de hoje, os residentes de longa duração são uma forma de *civis sine suffragio* (Ramos, 2004, p. 565)⁴²⁹.

As vantagens e direitos que os residentes de longa duração têm na UE levou a que uns autores dissessem que o chamado “cartão azul” – o estatuto europeu de residente de longa duração – já vale mais do que a nacionalidade (Joppke *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 39)⁴³⁰. De facto, os direitos associados á cidadania cívica e ao estatuto de residente de longa duração reduz a atractividade da cidadania nacional. O resultado, segundo Huddleston, é que a cidadania nacional “*might interest a limited set in the population: immigrants who are politically mobilised, internationally mobile, and aware how insecure residence or nationality discrimination constrain their lives and opportunities*” (Huddleston *in* Zapata-Barrero, 2009, p.169). Definitivamente, não faz com que a nacionalidade seja mais atractiva para nacionais de outros Estados-membros.


Logo, segundo a legislação europeia, a cidadania da União é complementar às cidadanias nacionais. A cidadania europeia, pese embora as tentativas durante os debates que precederam o *Tratado de Maasctrich*t, continua a ser derivada directamente da cidadania nacional dos países membros da União Europeia, pelo que ainda não existe, independentemente dos quadros legislativos nacionais. Como tal, não podemos ainda falar de uma cidadania pós-nacional, mesmo que a cidadania europeia represente um passo neste sentido.

Martiniello conclui que não havia hipótese de desenvolver uma cidadania comunitária independente das cidadanias nacionais num futuro imediato (2000,

⁴²⁸ GROENENDIJK, K. (2006). “The legal integration of potential citizens: denizens in the EU in the final years before the implementation of the 2003 Directive on Long-Term Resident Third Country Nations”, in BAUBÖCK, Rainer, ERSBOLL, Eva, GROENENDIJK, Kees & WALDRAUCH, Harald. *Acquisition and Loss of Nationality. Volume 1: Comparative Analyses: Policies and Trends in 15 European Countries*. Amesterdão: Amsterdam UP. Pp. 3-4.

⁴²⁹ RAMOS, R. (2004). “Para uma história política das cidadania em Portugal”, in *Análise Social*. Outubro. n.º72, p. 545.

⁴³⁰ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads*. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. P.169.



Pp. 347-9; 379)⁴³¹, e uma década mantém-se a situação (ver Sobral, 2007, p. 150)⁴³². De Groot concorda com a conclusão de Martiniello, apesar de reconhecer que a autonomia dos Estados-nações nesta área esteja a enfraquecer:

We are living in a fascinating age. State autonomy in matters of nationality, in particular within the European Union, is gradually weakening. There is no tendency, however, to abolish the nationalities of the Member States and replace them by European nationality or citizenship. (De Groot, 2004, p. 30)⁴³³.

A Comissão Europeia é obrigada a reflectir sobre a cidadania da União de três em três anos e a comunicar estas reflexões ao Parlamento, Conselho e ao Comité Económico e Social Europeu (Kostakopoulou, 2009, p. 3)⁴³⁴. Os órgãos da UE hesitam em regulamentar uma matéria que é vista como função da soberania nacional. Não é muito provável que a UE vá estabelecer um regulamento ou directiva sobre a nacionalidade no futuro (De Groot, 2004, p. 12)⁴³⁵. Não obstante, a soberania nacional nesta área é posta em causa pela União Europeia e outras organizações supranacionais. Hoje em dia, existe espaço para uma variedade de valores dentro de um estado (Kojanec *in* Council of Europe, 2000, p. 43)⁴³⁶, reconhecendo que a “identidade nacional” não é, nem nunca foi, homogénea. Porém, conceito da cidadania supranacional

⁴³¹ MARTINIELLO, M. (2000). “Citizenship in the European Union”, in KLUSMEYER, Douglas B. & ALEINKOFF, Thomas Alexander (orgs). *From Migrants to Citizens: membership in a changing world*. Brookings Institution Press. Pp. 347-9; 379.

⁴³² SOBRAL, J. M. (2007). “Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord.). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Principia Editora. p.150

⁴³³ DE GROOT, Gérard-René (2004). “Towards a European Nationality Law”. In *Electronic Journal of Comparative Law*, Vol. 8, n.º 3. p.30.

⁴³⁴ KOSTAKOPOULOU, D. (2009). *Problems and Perspectives of the European Citizenship: The Fifth Report on Citizenship of the Union*. Briefing Note. Bruxelas: European Parliament. p.3.

⁴³⁵ Obra Citada. P. 12.

⁴³⁶ COUNCIL OF EUROPE (2000). 1st European Conference on Nationality. “Trends and Developments in National and International Law on Nationality”. *Proceedings*. Estrasburgo: Conselho da Europa. p. 43.

continua a ser baseado num negocio político entre os Estados-membros (Maas, 2005, p.1)⁴³⁷.

O princípio de que a cidadania da União é complementar e não substitui a cidadania nacional é sustentado pelo Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias (Kostakopoulou, 2009. p. 4)⁴³⁸. A nacionalidade de cada Estado-membro é uma questão da exclusiva competência dos governos nacionais e cabe a cada Estado-membro estabelecer as condições para a aquisição e a perda de nacionalidade. Gunsteren concluiu então que *“European citizenship thus cannot exist on its own, it was grafted into national citizenship”* (Gusteren, 2007, p. 230)⁴³⁹. O Estado-nação continua a ser a forma dominante da organização social e a determinar a integração e a cidadania (Favell, 2001, p. xix)⁴⁴⁰. A cidadania da União é considerada igual à cidadania nacional de cada um dos países membros (Joppke *in* Zapata-Barrero, 2009, p. 46)⁴⁴¹, daí a baixa taxa de naturalizações entre os cidadãos de países “segundos”.

Gunsteren discute que a cidadania europeia é uma cidadania sem direitos e deveres (2007, p. 231)⁴⁴². De facto, esta argumentação não parece ser adequada, dado que há bastantes direitos associados à cidadania europeia. Os Tratados da União Europeia conferiram cada vez mais direitos aos cidadãos europeus. Praticamente, asseguram aos cidadãos o direito de viver, trabalhar, estudar e viajar em qualquer outro país da União Europeia, embora com algumas restrições temporárias para os cidadãos dos novos países membros.

⁴³⁷ MAAS, W. (2005). “The Evolution of EU Citizenship”. Memo for Princeton workshop on The State of the European Union. Vol. 8. 16 September 2005. p.1.


⁴³⁸ KOSTAKOPOULOU, D. (2009). Problems and Perspectives of the European Citizenship: The Fifth Report on Citizenship of the Union. Briefing Note. Bruxelas: European Parliament. p.4.

⁴³⁹ GUNSTERENM, H.V. (2007), “European Citizenship: How Bad Is It?”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord). Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. Estoril: Príncipia Editora. p. 230

⁴⁴⁰ FAVELL, A. (2001). Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain. Nova Iorque: Palgrave.

⁴⁴¹ ZAPATA-BARRERO, R. (2009). Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads. Colección Monografías. Barcelona: CIDOB Foundation. p.46.

⁴⁴² GUNSTERENM, H.V. (2007), “European Citizenship: How Bad Is It?”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord). Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. Estoril: Príncipia Editora. p. 231.



A “generosidade” do *Tratado de Maastricht* não se estendeu, porém, aos residentes de longa duração de países terceiros. Contudo, os deveres dos cidadãos europeus não contam explicitamente nos Tratados. A União Europeia vê a cidadania como um conceito dinâmico, que está sempre em processo de evolução, e que deve representar um conjunto de direitos e deveres. O conceito de cidadania europeia continua a evoluir e o projecto europeu é visto cada vez mais como um projecto de construção de uma comunidade de cidadãos (Vink, 2007, p. 247)⁴⁴³.

Os direitos políticos dos cidadãos da União Europeia encontram-se consagrados na *Constituição Portuguesa* no Artigo 15.º:

A lei pode ainda atribuir, em condições de reciprocidade, aos cidadãos dos Estados-membros da União Europeia residentes em Portugal, o direito de elegerem e serem eleitos Deputados ao Parlamento Europeu.

O conceito comunitário de cidadania é fundamental em relação à aquisição da nacionalidade portuguesa, sendo que os direitos da cidadania europeia, são um dos motivos principais para a aquisição de cidadania portuguesa.⁴⁴⁴

2.2.2 A quem se destina a lei da imigração.

O âmbito de aplicação pessoal é clarificado pois exclui, não só os cidadãos da União Europeia, mas os nacionais do Espaço Económico Europeu, da Suíça, nacionais de países terceiros que sejam membros da família de cidadãos que beneficiam da liberdade de circulação, bem como de cidadãos portugueses. Estas categorias de estrangeiros estão sujeitas hoje a um regime jurídico especial de entrada, residência e afastamento que decorre do Direito Comunitário.

⁴⁴³ VINK, M.P. (2007). “Limits of European Citizenship”, in CARVALHAIS, Isabel Estrada (coord). *Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo*. Estoril: Príncípia Editora. p.247.

⁴⁴⁴ Anexo F

2.2.3 Modificar as regras sobre rejeição da entrada.

Em sede de recusa de entrada operam-se as seguintes alterações:

Elimina-se a automaticidade da interdição da entrada, em caso de condenação em pena privativa da liberdade de duração não inferior a um ano (alínea c) do n.º 2 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de Agosto), assegurando, assim, uma maior conformidade com o n.º 4 do artigo 30.º da Constituição.

Introduz-se a possibilidade de recusa de entrada por razões de saúde pública. Tal é hoje previsto para os cidadãos que beneficiam de liberdade de circulação no espaço comunitário, ou para aqueles estrangeiros que têm estatuto de longa duração. Por uma questão de coerência do sistema jurídico, deve, igualmente, estar prevista para os demais estrangeiros.


Introduzem-se limites à recusa de entrada, nos mesmos termos em que estes estão estabelecidos pelo n.º 4 do artigo 101.º do Decreto-Lei n.º 244/98, de 8 de Agosto, para a pena acessória de expulsão. À semelhança do que acontece com a expulsão, a recusa de entrada a estrangeiros que aqui nasceram e residem, que aqui têm filhos menores a cargo ou que aqui vivem desde os dez anos de idade, interfere com o direito ao respeito pela sua vida privada e familiar (artigo 8.º da Convenção Europeia dos Direitos do Homem e artigos 33.º e 36.º da Constituição), que importa assegurar.

Cria-se a base legal que permita ao estrangeiro não admitido a assistência jurídica.

2.2.4 Admissão e residência a estrangeiros.

No domínio mais complexo da admissão e residência de estrangeiros em território nacional adoptam-se as seguintes alterações:

Criação de um único tipo de visto, que permita ao seu titular entrar em Portugal para fixação de residência, que é concedido de acordo com objectivos



específicos (exercício de actividade profissional, reagrupamento familiar, estudos): o visto para obtenção de autorização de residência. Além de se devolver à figura do visto a sua função (autorizar a entrada no território de um Estado), esta medida, ao substituir os actuais seis tipos de visto de longa duração (quatro tipos de visto de trabalho, visto de residência, visto de estudo) por um único tipo de visto, permite racionalizar e desburocratizar os procedimentos. Mantêm-se, no entanto, como condições gerais de concessão de visto a inexistência de condenação criminal relevante, a inexistência de indicação de não admissão nos Sistema de Informação Schengen ou no Sistema Integrado do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) a posse de documento de viagem válido ou a posse de meios de subsistência.

O regime de concessão de visto para obtenção de autorização de residência com o intuito de exercício de uma actividade profissional subordinada (admissão de trabalhadores imigrantes), que vai substituir o actual regime de concessão de visto de trabalho, é adequado ao ajustamento entre as ofertas de emprego não preenchidas nem por cidadãos nacionais, nem por cidadãos comunitários e o potencial de mão- de-obra estrangeira com a qualificação profissional adequada. Em especial, permite a entrada legal, não só daqueles estrangeiros que possuem contrato de trabalho, mas também de candidatos a empregos não preenchidos pela preferência nacional ou comunitária e que possuem qualificações adequadas ao preenchimento de oportunidades de emprego existentes, desde que possuam uma manifestação de interesse de entidade patronal interessada.

Este novo regime é devidamente enquadrado pela determinação, mediante parecer da Comissão Permanente de Concertação Social, de um contingente global indicativo de oportunidades de emprego não preenchidas por cidadãos nacionais, cidadãos comunitários ou estrangeiros residentes em Portugal. Tendo em consideração a importância de uma estreita cooperação com os países de origem de fluxos migratórios para a sua gestão, o regime proposto é aplicável sem prejuízo de regimes especiais ao abrigo de convenções internacionais.

Criação de um regime jurídico para a imigração meramente temporária, através do visto de estada temporária para o exercício de actividade sazonal. Do mesmo modo, prevê-se um procedimento simplificado de concessão de visto de estada temporária a trabalhadores, abrangidos por destacamentos temporários no âmbito de empresas ou grupos de empresas de países da Organização Mundial do Comércio, que tenham actividade em Portugal.

Criação de um regime mais simplificado de admissão de cientistas, docentes universitários e estrangeiros altamente qualificados, que pretendam exercer a sua actividade em Portugal, seja de forma temporária ou mediante fixação de residência. Em especial, permite-se a concessão de autorização de residência a cientistas, docentes universitários e estrangeiros altamente qualificados, desde que tenham entrado legalmente em Portugal ao abrigo de um visto de residência ou de curta duração.


Criação de um regime de concessão de vistos para imigrantes empreendedores.⁴⁴⁵

2.2.5 Residência de imigrantes em Portugal.

Relativamente à residência de imigrantes em território nacional, o Governo português, procedeu à substituição dos vistos de trabalho, do visto de estudo, das prorrogações de permanência, dos vistos de estada temporária com autorização para exercício de actividade profissional subordinada e das autorizações de permanência por um único tipo de título habilitante da fixação de residência em Portugal: a autorização de residência.

A concessão de autorização de residência passa a estar dependente de condições gerais (*inexistência de condenações penais relevantes, posse de visto de residência, meios de subsistência, alojamento, inexistência de*

⁴⁴⁵ FUNDAÇÃO CALOUST GULBENKIAN (2011). 10 histórias de imigrantes empreendedores e 100 conselhos para viver melhor em Portugal.



interdição de entrada ou indicação no Sistema de Informação Schengen para efeitos de admissão, bem como inscrição na Segurança Social, sempre que aplicável) e específicas, consoante a categoria de estrangeiro em questão (trabalhador, estudante, membro da família, etc.).

Quanto às condições gerais, prevê-se a possibilidade de recusa de autorização de residência por razões de ordem pública, segurança pública e saúde pública, à semelhança do que hoje vigora para os cidadãos comunitários e equiparados e para os estrangeiros titulares de um estatuto de residentes de longa duração num Estado-membro, que pretendam exercer o seu direito de residência em Portugal.

Tendo em consideração o novo regime de admissão e de concessão de autorização de residência, e a necessidade de um maior controlo, por parte do Estado, da manutenção das condições de concessão, a validade da primeira autorização de residência é reduzida para um ano, renovável por períodos de dois anos. Em contrapartida, o prazo de residência necessário para obtenção de uma autorização de residência permanente ou do estatuto de residente de longa duração passa a ser de cinco anos, para todos os residentes legais.

No que à concessão de autorização de residência a trabalhadores imigrantes diz respeito, retoma-se, em alguma medida, o regime jurídico da concessão de autorização de permanência (*exigência de contrato de trabalho, inexistência de condenações penais e inexistência de indicação para efeitos de não admissão*), embora se exija ao requerente aposse do visto de residência.

Excepcionalmente, prevê-se a concessão de autorização de residência a um trabalhador que não possua o visto de residência, mas tenha entrado e permanecido legalmente em Portugal, e preencha as restantes condições, em especial a posse de um contrato de trabalho ou relação laboral atestada por sindicato ou por associação com assento no Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI) e situação regularizada perante a Segurança Social. Com esta norma pretende dar-se ao Estado a possibilidade de, sempre que as razões excepcionais do caso concreto o justificarem, conceder uma

autorização de residência a estrangeiros efectivamente inseridos no mercado de trabalho, mas sem criar um mecanismo de regularização extraordinária de imigrantes ilegais, que pelo efeito chamada que acarreta, tem como consequência nociva o incremento da imigração clandestina.

2.2.6 Agrupamento das famílias migrantes.

Quanto ao reagrupar as famílias, além de se proceder à transposição da Directiva n.º 2003/86/CE recupera-se o regime mais justo que vigorou até 2003, ao permitir o reagrupamento familiar com membros da família que se encontrem em território nacional, sem restrições quanto à legalidade da permanência, o que é mais conforme à realidade social e à protecção do direito fundamental à vida familiar. Por outro lado, e em consequência da unificação dos estatutos jurídicos dos estrangeiros a residir legalmente em Portugal, alarga-se o âmbito de aplicação pessoal do direito ao reagrupamento familiar a estrangeiros que, hoje, estão dele excluídos (*em especial, os titulares de vistos de trabalho e os titulares de autorizações de permanência*). Permite-se, igualmente, ao imigrante o reagrupamento com o parceiro de facto.

Os pedidos de reagrupamento familiar passam a poder ser tratados de forma conjunta, e o seu deferimento implica a concessão automática de visto aos membros da família que se encontrem no estrangeiro. Por fim, isenta-se de taxa a emissão de vistos aos filhos do imigrante titular de autorização de residência, no âmbito do reagrupamento familiar.

Positiva-se o estatuto jurídico dos titulares de autorização de residência, consagrando-se um conjunto de direitos, como o acesso ao exercício de uma actividade profissional, à educação ou à saúde.



2.3 Estatuto do imigrante de longa duração.

Cria-se o estatuto de residente de longa duração, concedido a todos aqueles que residem legalmente há cinco anos, que implica além de um significativo conjunto de direitos, o direito de circular em no espaço europeu e de aí se fixarem. Mantém-se igualmente a possibilidade de obtenção de uma autorização de residência permanente, acessível para todos os estrangeiros que residam legalmente por um período de cinco anos.

Os titulares de autorizações de permanência, visto de trabalho, visto de estada temporária com autorização para trabalho e prorrogação de permanência com autorização de trabalho passam a ser requerentes de autorizações de residência, contabilizando-se o período que permaneceram legalmente em território nacional para efeitos de acesso a uma autorização de residência permanente. Em consequência deste regime, passam a ser titulares do direito ao reagrupamento familiar bem como de um estatuto jurídico mais estável.

Todos os pedidos de prorrogação de permanência ao abrigo do artigo 71.º do Decreto Regulamentar n.º 6/2004, de 26 de Abril, e ao abrigo do Acordo Luso-brasileiro, aprovado pelo Decreto n.º 40/2003, de 19 de Setembro, (*processos de regularização extraordinária criados pelo anterior Governo*) são convolados em pedidos de autorização de residência.

2.3.1 O consentimento de residência.

Alarga-se o regime da concessão de autorização de residência com dispensa de visto a:

- a Crianças que tenham nascido em Portugal, aqui permanecido ilegalmente e se encontrem a frequentar a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário ou profissional bem como aos progenitores que sobre elas exerçam o poder paternal efectivo;

Estrangeiros, filhos de imigrantes legais, que tenham atingido a maioridade e aqui permanecido desde os dez anos de idade;

- b Estrangeiros que tenham perdido a nacionalidade portuguesa e permanecido ilegalmente no país nos últimos 15 anos;
- c Vítimas de tráfico de pessoas que tenham residido nessa qualidade;
- d Trabalhadores imigrantes em situação ilegal que sejam vítimas de exploração laboral grave, atestada pela Inspeção-Geral do Trabalho, e colaborem com as autoridades;
- e Cientistas e quadros altamente qualificados que tenham sido admitidos com visto de estada temporária e pretendam continuar a sua actividade em Portugal.

2.3.2 Autorização excepcional de residência.

Por fim, alargam-se os motivos que permitem a concessão excepcional de autorização de residência a razões humanitárias e a razões de interesse público decorrentes do exercício de uma atividade relevante no domínio científico, cultural, desportivo, económico ou social.

2.3.3 Afastamento/expulsão de estrangeiros.

No que diz respeito ao afastamento/expulsão de estrangeiros do território nacional as principais alterações são:

- a A consagração legal de limites genéricos à expulsão (hoje apenas aplicáveis à pena acessória de expulsão) que decorrem da Constituição e da jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem relativa ao artigo 8.o da Convenção Europeia dos Direitos do Homem. Assim, todos aqueles estrangeiros que nasceram e vivem em Portugal, ou aqui vivem



desde tenra idade ou aqui têm filhos menores de nacionalidade portuguesa a cargo ou filhos de nacionalidade estrangeira, sobre os quais exerçam o poder paternal, passam a ser inexpulsáveis.

- b A consagração legal de uma proteção acrescida do residente de longa duração contra medidas de expulsão, mediante a consideração da sua integração social e familiar e a consagração de efeito suspensivo do recurso judicial.
- c Introduce-se a possibilidade de cancelamento de autorização de residência e de expulsão judicial de estrangeiros que cometam, ou em relação aos quais existam sérias razões para crer que irão cometer crimes de natureza muito grave, como o terrorismo.

No âmbito da expulsão administrativa de imigrantes em situação ilegal e da expulsão judicial de imigrantes em situação legal (*sem conexão com procedimentos criminais*), elimina-se a possibilidade de aplicação da prisão preventiva, como medida de coacção, a pessoas que não praticaram qualquer crime.

No entanto, como a efectividade do afastamento de estrangeiros em situação ilegal exige medidas coercivas, privilegia-se a detenção em centros de instalação temporária ou a vigilância electrónica.


- Cria-se um incentivo ao retorno voluntário, mediante a eliminação da sanção de interdição de entrada, a qual passa a ser aplicável apenas em caso de afastamento coercivo. O imigrante em situação ilegal que se decida pelo regresso voluntário passa a estar numa situação mais favorável do que a do expulsando, na medida em que pode voltar a imigrar legalmente, embora quando o faça no período de três anos tenha a obrigação de reembolsar o Estado pelas quantias gastas com o seu regresso.

- De forma a garantir uma efectiva execução de uma decisão de expulsão prevê-se a entrega do expulsando à custódia do SEF para efeitos de condução à fronteira, sem prejuízo da concessão de um prazo para abandono do território nacional.

2.3.4 Luta contra a imigração ilegal.

Por fim, reforça-se a luta contra a imigração ilegal, através da adopção das seguintes medidas:

- É agravada a moldura penal do crime de auxílio à imigração ilegal sempre que o mesmo seja praticado com perigo para a vida do imigrante, passando a ser punível com pena de prisão de dois a oito anos.
- Criminaliza-se o casamento de conveniência, de forma a dissuadir a utilização deste meio como forma de defraudar a legislação em matéria de imigração e nacionalidade. Assim, quem casar com estrangeiro com este intuito passa a cometer um ilícito criminal punível com pena de prisão de um a quatro anos.
- Revê-se o regime de coimas aplicáveis às entidades empregadoras de imigrantes em situação ilegal, agravando-as e fazendo-as depender do número de trabalhadores empregues e não da dimensão da empresa, de forma a torná-lo mais dissuasivo da exploração do trabalho ilegal.
- Prevê-se a concessão de autorização de residência a vítimas de tráfico de pessoas e de acções de auxílio à imigração ilegal que colaborem com a justiça. Este regime é essencial à perseguição das redes de tráfico de pessoas, sem contudo adoptar uma concepção utilitarista, na medida em que em primeira linha visa a protecção do estrangeiro enquanto vítima de um crime grave de violação de Direitos Humanos.



Todo o regime de concessão de autorização de residência a vítimas de tráfico de pessoas assenta no reconhecimento de que tal prática deve ser entendida enquanto atentado inaceitável aos direitos humanos, colocando a vítima no âmbito de uma protecção muito específica por parte do Estado.

Tal contribuirá em grande medida para tornar menos atractivo o território nacional enquanto país de destino de pessoas traficadas e, espera-se, para diminuir, em Portugal, o número de pessoas traficadas, em especial de mulheres.

Por outro lado, abandona-se a concepção legal da pessoa traficada como um mero imigrante ilegal, uma perspectiva que é tributária da Convenção de Varsóvia sobre o combate ao Tráfico de Seres Humanos, aprovada no âmbito do Conselho da Europa e que Portugal já assinou.

- j. Introduzem-se medidas para tornar mais eficaz a execução de ordens de expulsão, em especial de imigrantes em situação ilegal, de forma a dissuadir a imigração clandestina, promover os canais legais de imigração e a preservação da ordem pública.

Em especial, o estrangeiro que tenha sido objecto de uma decisão de expulsão fica entregue à custódia do SEF para efeitos de imediata execução da decisão de expulsão, sem prejuízo da concessão de um prazo para abandono do território ou da sua colocação em centro de instalação temporária ou sob vigilância electrónica quando tal execução imediata não é possível.

2.4 Integração dos imigrantes das ex-colónias portuguesas.

Os alunos africanos de segunda geração, filhos de imigrantes oriundos dos PALOP, e no sentido de caracterizar o contexto socioprofissional em que se inserem, julgou-se interessante procederem a um estudo mais particularizado da integração destes imigrantes nos concelhos abrangidos pelo estudo. A análise das trajectórias socioprofissionais dos imigrantes progenitores é um indicador possível dos processos de integração ou exclusão de populações migrantes nas sociedades de acolhimento.

Machado (2002)⁴⁴⁶, estudando a integração dos guineenses em Portugal, conceptualizou os processos de integração ou exclusão social destes imigrantes em termos dos respectivos contrastes e continuidades, face à população da sociedade receptora em que estão fixados, afirmando-se que o grau de integração é inversamente proporcional ao grau de contraste, particularmente de contraste social (Machado, 2002).

Machado e Abrantes (2005)⁴⁴⁷, procuraram, através da reconstituição das biografias sociais e profissionais de imigrantes, desde o período de pré-migração até à actualidade, os processos de mobilidade social de dois grupos — cabo-verdianos e indianos hindus – residentes na região de Lisboa (Área Metropolitana de Lisboa e Península de Setúbal).

No estudo, inquiriram imigrantes com 35 ou mais anos de idade, com um mínimo de 15 anos de residência em Portugal. Os quadros que se seguem mostram os resultados do estudo e são importantes indicadores da fraca integração social deste grupo de imigrantes e, mais genericamente, dos grupos de imigrantes dos PALOP(s).

⁴⁴⁶ MACHADO, F.L. (2002). Contrastes e continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal. Oeiras. Celta Editora.

⁴⁴⁷ MACHADO, F.L. & ABRANTES, M. (2005). Caminhos limitados de integração social. Trajectórias Sócioprofissionais de Cabo-verdianos e Hindus em Portugal. Sociologia, Problemas e Práticas. N.º 48 Pp. 69-91.

Quadro 1 -

Condições perante o trabalho em quatro momentos das trajectórias sociais de cabo-verdianos (%).

Condições perante o trabalho	Dois últimos anos antes da vinda		Um ano após a chegada		No ano de meio percurso		Em 2004	
	%		%		%		%	
Trabalhador com contrato	42,2	(75,2)	38,9	(51,6)	59,2	(66,0)	41,1	(61,3)
Trabalhador precário (s/ contrato)	-		28,5	(37,8)	18,2	(20,2)	14,2	(21,1)
Trabalhador a tempo parcial	1,8	(3,2)	6,6	(8,8)	6,2	(6,9)	4,1	(6,0)
Trabalhador por conta própria	12,1	(21,6)	1,0	(1,4)	2,7	(3,1)	4,1	(6,0)
Patrão	-		0,3	(0,5)	3,4	(3,8)	3,7	(5,5)
Desempregado	7,6		-		1,0		7,1	
Doméstica	17,5		10,1		6,5		8,8	
Estudante	10,8		13,2		0,3		-	
Reformado	-		0,3		1,7		12,2	
Doença	-		0,3		0,7		4,1	
Outra situação	8,1		0,7		-		0,3	
Total	100,0 (n=223)		100,0 (n=288)		100,0 (n=292)		100,0 (n=295)	

Fonte: Tabela elaborada por nós e Adaptado de Machado e Abrantes (2005, p. 73). Entre parênteses, as percentagens calculadas apenas sobre o total dos activos com profissão

A análise do quadro permite constatar que cerca de 1/5 dos cabo-verdianos com profissão, continua em situação de precariedade laboral, após cerca de 15 anos em Portugal, o que constitui um indicador da limitada integração social no país de acolhimento.

Já no que se refere aos ramos de actividade económica, a construção civil e o serviço doméstico são os ramos de actividade com maior expressão. Constatase, no entanto, ter havido, desde que chegaram a Portugal até 2004, uma perda destas actividades em benefício do comércio e serviços e também da administração pública, saúde e ensino. Houve, ainda que levemente, uma transição de segmentos mais instáveis do mercado de trabalho para segmentos mais estáveis, o que consubstancia alguma mobilidade social.

O sector da indústria, que segundo dados do INE e Censos 2011, integra cerca de 18,5% das sociedades sedeadas em Setúbal, recolhe uma percentagem de empregados cabo-verdianos muito baixa, o que confirma o já referenciado por Machado (2002)⁴⁴⁸, como sendo um sector que tem permanecido globalmente fechado aos imigrantes africanos (vd Quadro nº 3).

Quadro 2 - Condições perante o trabalho em quatro momentos das trajectórias sociais de cabo-verdianos (%).

<i>Ramos de actividade económica</i>	<i>Dois últimos anos antes da vinda</i>	<i>Um ano após a chegada</i>	<i>No ano de meio percurso</i>	<i>Em 2004</i>
	%	%	%	%
Agricultura e pesca	20,8	0,5	1,1	1,5
Indústria transformadora	1,6	2,8	2,7	2,0
Construção civil	17,6	41,0	33,2	32,2
Comérc., restaur., hotelaria, serviços	32,8	23,0	34,4	37,2
Admin. pública, saúde, ensino	22,4	6,0	11,8	12,1
Serviço doméstico	4,8	26,7	16,8	15,1
Total	100,0 (n=125)	100,0 (n=217)	100,0 (n=262)	100,0 (n=199)

Fonte: Quadro elaborado por nós e Adaptado de Machado e Abrantes (2005, p. 73)

Utilizando, como último indicador sobre a mobilidade social as categorias profissionais, Machado e Abrantes (2005 – ver Quadro nº 4)⁴⁴⁹ constataam que o grupo profissional mais importante para estes imigrantes continua a ser a construção civil (cerca de 32,2%, em 2004) e que há uma redução gradual da percentagem de empregadas domésticas paralelamente ao aumento do número de empregadas de limpeza em empresas de especialidade, o que representa uma mudança para situações laborais formalizadas e mais vantajosas.

O crescimento progressivo de quadros dirigentes, profissões intelectuais e científicas e profissões intermédias (cerca de 13% em 2004) fica-se por uma minoria e referem-se a indivíduos que atingiram níveis de escolaridade elevados, já em Portugal.

⁴⁴⁸ MACHADO, F.L. (2002). Ibidem.

⁴⁴⁹ MACHADO, F.L. & ABRANTES, M. (2005). Obra citada.

Quadro 3 - Categorias profissionais em quatro momentos das trajetórias sociais de cabo-verdianos (%).

<i>Ramos de actividade económica</i>	<i>Dois últimos anos antes da vinda</i>	<i>Um ano após a chegada</i>	<i>No ano de meio percurso</i>	<i>Em 2004</i>
	%	%	%	%
Quadros superiores, profis. Intelectuais e científicas, prof. Intermédias	6,4	2,3	7,6	12,6
Pessoal administrativo	9,6	1,4	3,4	3,5
Pessoal dos serviços e vendedores	31,2	12,9	20,6	19,1
Empregadas de limpeza	0,8	8,8	12,2	15,1
Empregadas domésticas	4,8	25,8	16,8	14,6
Agricultores e pescadores	20,8	1,4	1,1	0,5
Operários	8,8	7,4	8,0	3,0
Trabalhadores da construção civil	17,6	40,1	30,2	31,7
Total	100,0 (n=125)	100,0 (n=217)	100,0 (n=262)	100,0 (n=199)

Fonte: Quadro elaborado pr nós e Adaptado de Machado e Abrantes (2005, p. 73)

Machado e Abrantes (2005)⁴⁵⁰ referem-se a esta população imigrante como tendo uma fraca mobilidade social, desde a sua chegada a Portugal até 2004. O seu perfil profissional global está no sector secundário.

Os seus descendentes, nascidos em Portugal, inserem-se, por conseguinte, num contexto social marcado pelas características anteriormente apontadas. O problema maior é que “muitos desses africanos não se podem considerar a si próprios imigrantes” (Machado, 1994, p. 2)⁴⁵¹ e o que os distingue dos imigrantes propriamente ditos é a expressão “luso-africanos” (Gusmão, 2004)⁴⁵². Para além deste contexto desfavorável, exigem o seu reconhecimento como sujeitos de dupla condição - ser africano, mas português – e como tal com direitos iguais em vez de serem considerados cidadãos de segunda classe. São, portadores, não da cultura original dos seus progenitores, mas de visíveis contrastes nas suas condições sociais, nos seus estilos de vida, valores, etc., o que lhes confere um problema acrescido na definição da sua identidade, marcada pela sobreposição de diferentes referentes em

⁴⁵⁰ Id., ib.

⁴⁵¹ MACHADO, F.L. (1994). Luso-africanos em Portugal: Nas margens da Etnicidade. Sociologia, problemas e práticas. N.º 26, p. 2.

⁴⁵² GUSMÃO, N.M.M. (2004). Os filhos da África em Portugal. Antropogia, Multiculturalidade e Educação. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais. ICSUL.

permanente conflito por um lado, pelos elementos da sua cultura de origem e, por outro, pelos referenciais da cultura do país de acolhimento:

Os jovens e crianças descendentes de imigrantes não são imigrantes eles mesmos. Não têm um trajecto imigrante e a maior parte nem sequer conhece o país de origem dos pais. Nasceram e/ou foram socializados no quadro da sociedade de acolhimento, onde sofreram a influência poderosa de contextos como a escola, mas também dos media, da cidade ou das redes de sociabilidade juvenis. A sua cultura é, inevitavelmente, produto disso mesmo, por maior que seja a importância da família e por mais que ela constitua um espaço fechado de reprodução da cultura de origem. (Machado, 1994, p. 121)⁴⁵³.

Machado (1994)⁴⁵⁴ refere mesmo que os jovens filhos de imigrantes, ainda que não rejeitem a sua cultura de origem, estão muitas vezes culturalmente mais próximos dos jovens portugueses de idêntica condição social do que dos seus próprios pais.

A maioria dos jovens, filhos de imigrantes dos PALOP, cada vez mais procura organizar-se em associações culturais, recreativas, de bairro, com vista por um lado a uma auto-afirmação de identidade do país de origem, mas igualmente de uma identidade portuguesa – serem africanos e portugueses ao mesmo tempo.


A afirmação perante a sociedade portuguesa traduz-se num conjunto de símbolos que se englobam no que Gusmão (2004)⁴⁵⁵ designa de *africanidade*, que se manifesta em formas específicas de ser, de falar, de vestir, que lhes permite dizer da sua diferença e da sua semelhança, relativamente à sociedade portuguesa, de se afirmarem socialmente.

Fazendo um refresh aos dados que fomos construindo ao longo do nosso estudo e das análises que fizemos pelas várias bases estatísticas espalhadas

⁴⁵³ MACHADO, F.L. (1994). Obra citada. p. 121.

⁴⁵⁴ Id., ib.

⁴⁵⁵ GUSMÃO, N.M.M. (2004). Obra citada.



no sistema de informação português, em 2014, verificou-se que as principais nacionalidades concentravam-se na Grande Lisboa da população oriunda dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALPO's), com especial incidência na grande Lisboa, absorviam 35% do total da comunidade cabo-verdiana, 26,6% da angolana e 37,3% dos cidadãos da Guiné-Bissau.

No Algarve a população estrangeira representava cerca de 12% da população da região; na Península de Setúbal 5,7%, regiões onde os estrangeiros tinham um peso superior à média nacional.

Olhando ainda os Censos 2011, a comunidade Cabo-Verdiana no ranking das nacionalidades mais representativas, retinha em Portugal, 38.995 indivíduos (9,9%), seguindo-se a Angolana com 26.954 indivíduos (6,8 %). Integravam ainda o conjunto das nacionalidades mais predominantes, embora todas com valores inferiores a 5%, Guiné Bissau (4,1%), S. Tomé e Príncipe (2,7%)-

2.5 Integração dos imigrantes dos países de leste.

Começamos por compreender que esta nova imigração originária do Leste da Europa para a União Europeia e particularmente para Portugal, veio introduzir alterações na estrutura dos movimentos migratórios. A nossa análise e avaliação das diferentes culturas dos povos do estudo, leva a questionar que tipo de imigração está a surgir em Portugal e quais são as suas consequências para um País que é pequeno e já muito pluricultural.

O Estado-Nação, monolítico e uniformizante, pedia à sua escola que conformasse o “bom cidadão” ainda que tal fosse conseguido à custa da subjugação das culturas ditas minoritárias em favor da superioridade “natural” da cultura de “unidade nacional. (Carneiro, 2005, p. 8.)⁴⁵⁶.


a incorporação dos alunos que começaram os seus estudos noutro país, é sempre muito difícil às escolas, porque cabe sempre aos serviços centrais do Ministério da Educação, a atribuição das equivalências aos níveis de aprendizagem adquiridos antes da chegada ao país de imigração (Eurydice 2004, Pp. 40-41)⁴⁵⁷. Pela experiência sentida nas escolas as equivalências nem sempre estão de acordo com os níveis de aprendizagem destes alunos, pois, quando estes começam a dominar a língua portuguesa verifica-se que têm um desenvolvimento de conhecimentos mais avançados e que não corresponde ao nível de ensino que por vezes são inseridos na escola. Cabe fundamentalmente às escolas apoiar a incorporação dos alunos que não sejam fluentes na língua portuguesa.

Independentemente das filosofias de integração dominantes em toda a Europa, a aprendizagem da língua oficial de ensino é sempre entendida como condição de êxito em todos os países europeus (Eurydice, 2004)⁴⁵⁸.

⁴⁵⁶ CARNEIRO, R.; MARQUES, M.; MARTINS, J.L.; BASTOS, J.G.P. & BARREIROS, I. (2005). Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento. A Escola perante a diversidade. Lisboa. ACIME / Observatório da Imigração.

⁴⁵⁷ EURYDICE, (2004). Integration immigrant children into schools in Europe. The information network on education in Europe. Pp. 40-41.

⁴⁵⁸ Id., ib., Pp. 68-69.



O País mudou e mudou muito nos últimos dez anos. A mudança pode ter muitas causas diversas, mas a imigração que se verifica e se consolida como fenómeno novo do país constitui seguramente um dos factores mais relevantes para as mudanças que estão a ocorrer na sociedade portuguesa, principalmente na escola portuguesa. Nos últimos anos, alunos das mais diversas origens sociais, culturais e linguísticas têm vindo a diversificar e a enriquecer, porque não, as nossas escolas, as nossas salas de aula, em todos os níveis de ensino.

As suas inclusões e percursos escolares, nomeadamente em português, a língua de ensino, colocam algumas dificuldades no êxito escolar, e também alguns desafios às escolas e aos professores.

Para alguns alunos de origem dos países de leste, a escola representa um universo diferente e ao mesmo tempo estranho; o seu discurso ou a sua língua, a sua forma de ser e de estar, o seu estilo são outros; a identidade de leste no interior do círculo familiar e casualmente partilhada com outros membros da comunidade de origem, corre o risco de ser desconstruída na escola e pela escola⁴⁵⁹.

Os alunos vão tomando consciência da sua diferença, sentida mais como inferioridade do que como uma particularidade aceite e apreciada pelo conjunto turma, levando ao seu afastamento em relação à língua e à sua cultura transmitidas pela escola.⁴⁶⁰

Como diz Cummins⁴⁶¹, o valor atribuído às línguas e culturas dos alunos, a existência de expectativas elevadas em relação aos alunos dos grupos de línguas minoritárias, a capacitação de docentes e não docentes, o estímulo à participação dos pais são, entre outros, factores que contribuem para que as

⁴⁵⁹ Situação vivida pelo investigador, enquanto professor no ensino secundário.

⁴⁶⁰ Quanto mais introvertido for o aluno, mais dificuldade tem, em inserir-se. Os casos de abandono não estão nas capacidades dos alunos muitas vezes, mas sim pela falta de acompanhamento na Língua portuguesa. Caso típico das escolas do estudo.

⁴⁶¹ CUMMINS, J. (1995). O desafio educativo da diversidade cultural e linguística: respostas norte-americanas ao nível da escola secundária. Comunicação apresentada na conferência “O Ensino do Inglês como Língua Segunda” em Eindhoven, Holanda.

escolas se tornem mais eficazes no combate a este possível insucesso destes alunos.

Vários estudos nacionais e internacionais sobre a escola multicultural têm apresentado diferentes pontos de vista, na procura de soluções por diferentes vias entre as quais se destaca as “pedagogias diferenciadas” justificadas, em parte pela existência de diferentes formas de aprender em diferentes culturas⁴⁶² e a aprendizagem cooperativa.

A escola portuguesa tem sido tradicionalmente monocultural e monolíngue; muitos professores, todavia, conscientes do peso e da importância da língua como instrumento de integração por excelência, pela sua transversalidade no acesso a outros saberes, têm procurado responder ao desafio de uma melhor integração social e cultural dos alunos vindos dos países do Leste.

Segundo Manuel Patrício⁴⁶³,

Portugal transformou-se num outro país, um país diferente, multilinguístico e multicultural que enfrenta problemas novos que não podem ser abordados na mesma lógica dos tempos em que o País era mais homogêneo, e em que praticamente toda a população se exprimia em português com diferenças culturais, e aqui, muito pouco relevantes. (Patrício, 2010, p.47)

Manuel Patrício⁴⁶⁴ vai ainda mais longe quando reflecte na cultura de cada educando e, o que a escola pode dar a cada um em particular:

Se o Homem fosse monolítico, unidimensional, a Cultura não assumiria uma pluralidade de formas, mas uma forma só. Se o Homem fosse monolítico, unidimensional, a sua vida axiológica não se multiplicaria numa pluralidade de valores, mas num valor só. E não teríamos de induzir no educando a aprendizagem de várias formas de Cultura, não teríamos de o levar a experienciar uma rica paleta de valores, mas um valor só.

⁴⁶² BUREAU, R. (1988). Apprensisage et cultures.

⁴⁶³ <http://www.aepec.pt> – “A escola cultural: Uma escola promotora de valores”.

⁴⁶⁴ Id., ib.



Das entranhas pluridimensionais do ser humano, do Homem, brotam a pluridimensionalidade da Cultura e dos Valores. A Educação não pode, por conseguinte, deixar de ser pluridimensional. O Homem tem que investir em si na pluridimensionalidade do seu ser. Nada de si lhe pode ser alheio. Nada de si pode alienar.

O olhar original do Homem para si mesmo é, reiteramo-lo, axiológico. Esse olhar não deixa, não pode deixar, nenhum valor por ver e, portanto, por cultivar. A Educação não pode ser limitada ou parcialmente axiológica. Tem de promover a totalidade do campo axiológico.

Uma educação puramente intelectual, ou física, ou técnica, ou estética, ou ética, ou religiosa ou da ordem das ultimidades é mutiladora da integralidade que o ser humano é.

A Educação tem, pois, de promover, de induzir na vida espiritual formacional do educando a experiência da totalidade do espectro axiológico. (Patrício, 2010, p.45)

Analisando a distribuição geográfica e ainda nos Censos 2011, a comunidade com uma distribuição geográfica mais diferenciada face à totalidade da população estrangeira era a britânica, que se centrava sobretudo na região do Algarve. Por sua vez, as comunidades ucraniana, romena e moldava eram as que se encontravam territorialmente mais dispersas. A comunidade ucraniana ocupava o terceiro lugar com 8,6%, seguindo-se a romena com 6,2%, Moldava 2,7%.


2.6 Integração dos brasileiros em Portugal.

A imigração brasileira em Portugal não tem sido, até hoje, objecto de estudo sistemático. Tal tem acontecido apesar da sua durabilidade, da renovação permanente dos fluxos e da sua presença extensiva na sociedade e opinião pública portuguesas. A ausência de conhecimento sistemático ocorre, em particular, no que se refere à inserção dos imigrantes brasileiros no mercado de trabalho. É sabido que muitos dos fluxos são compostos por cidadãos activos. A sua incorporação em actividades económicas diversas, como a publicidade, a medicina dentária, o comércio e a restauração, a construção civil e o trabalho doméstico, tem sido objecto de atenção dispersa. Torna-se assim importante avaliar, de modo integrado, as características socioprofissionais dos imigrantes brasileiros e o tipo de segmento do mercado de trabalho onde se inserem.

Neste texto iremos relembrar, em primeiro lugar, alguns aspectos gerais da inserção dos imigrantes estrangeiros no mercado de trabalho português. Em segundo lugar, serão revistas as principais características sociais e profissionais dos imigrantes brasileiros em Portugal, por sexo, nos últimos anos. Serão sobretudo utilizadas informações constantes dos recenseamentos da população portuguesa efectuados pelo INE, em 1991, 2001 e 2011 para além de dados mais recentes sobre o tema, com realce para a avaliação da “segunda vaga” da imigração brasileira (Casa do Brasil, 2004)⁴⁶⁵. Em terceiro lugar, tentaremos reflectir sobre as principais oportunidades laborais que a imigração brasileira tem aproveitado, bem como os constrangimentos a que tem sido sujeita para uma integração mais plena.

Analisando a população estrangeira por grupos de nacionalidade, o grupo dos países da América do Sul, com 29%, era o mais representativo, inclusivamente pela importância do Brasil. Seguiam-se o grupo dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALPO's) e os países da União Europeia (EU 28) ambos

⁴⁶⁵ CASA DO BRASIL, (2004). “A segunda Vaga” de imigração Brasileira para Portugal (1998 – 2003). Lisboa. Casa do Brasil de Lisboa. Mimeo.



com 24%.

Analisando ainda a comunidade brasileira em Portugal era em 2011, 109.787 indivíduos, (27,8%). Na última década, os países da América do Sul reforçam a importância relativa (de 17% para 29%), devido essencialmente ao crescimento da imigração do Brasil. Também, nos últimos dez anos, os países asiáticos reforçam posição passando de 2,8% para 6%, graças ao crescimento da população chinesa. Em contrapartida, os cidadãos dos PALPO's perderam bastante importância relativa, passando de 44% do total de estrangeiros em 2001 para os actuais 24%, em 2011, justificação dada por nós pelo grande investimento em Angola após a descoberta de poços de petróleo, havendo por isso um retorno de angolanos que viram aqui uma oportunidade de emprego, como também de portugueses.

2.6.1 Imigração e mercado de trabalho em Portugal.

Desde que a imigração estrangeira se tornou significativa em Portugal, a partir de meados dos anos 80, a inserção profissional dos imigrantes tem apresentado uma característica dual ou socialmente polarizada. Vários estudos disponíveis têm realçado o facto de que uma larga fracção dos imigrantes se tem posicionado em segmentos privilegiados do mercado de trabalho, enquanto uma outra – a maioria – se tem colocado nos patamares mais baixos das hierarquias sociais (por exemplo, Baganha e Góis, 1998/99⁴⁶⁶; Peixoto, 1999⁴⁶⁷; Pires, 2003)⁴⁶⁸. As nacionalidades que têm ocupado os segmentos de topo, melhor remunerados e mais qualificados, são sobretudo as da União Europeia, logo seguidas da brasileira. Os segmentos mais precários, pior pagos e menos qualificados, foram ocupados, inicialmente, por indivíduos

⁴⁶⁶ BAGANHA, M.I., & GÓIS, P. (1998/1999). "Migrações Internacionais de e para Portugal: O que sabemos e para onde vamos?". Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 52 / 53, Pp. 229 – 280.

⁴⁶⁷ PEIXOTO, J. (1999). A mobilidade internacional dos quadros – migrações internacionais, quadros e empresas transnacionais em Portugal. Oeiras. Celta Editora.

⁴⁶⁸ PIRES, R.P. (2003). Migrações e integração – teoria e aplicações à sociedade portuguesa. Oeiras. Celta Editora.

provenientes das ex-colónias portuguesas de África, tendo sido sujeitos em anos recentes a uma incorporação mais variada.


Os últimos anos têm sido caracterizados por um relevo crescente dos segmentos mais desqualificados. Os fluxos migratórios, ao longo dos anos 80 e grande parte dos anos 90, foram-se distribuindo pelos dois pólos da pirâmide social. A subavaliação quantitativa respeitante aos imigrantes em condição irregular – colocados em trabalhos de baixo estatuto – foi então compensada pela maior circulação e estadias mais curtas dos imigrantes de topo. O final dos anos 90 testemunha, porém, um “deslizar” para formas de inserção em segmentos menos qualificados. É então que ocorre a grande vaga de imigração de Leste, o aumento da entrada de brasileiros e a diversificação progressiva das nacionalidades, fluxos que em poucos anos quase levaram à duplicação do número de estrangeiros em situação legal no País. A diversidade de origens nacionais foi acompanhada por uma maior variedade de canais de imigração: as redes de auxílio à imigração ilegal e de tráfico de pessoas substituíram as redes informais de suporte à imigração. A larga maioria dos novos imigrantes posicionou-se nos segmentos menos privilegiados do mercado de trabalho (Malheiros e Baganha, 2001⁴⁶⁹; Pires, 2003⁴⁷⁰; Baganha, Marques e Góis, 2004)⁴⁷¹.

A noção de que os “meios de incorporação” dos imigrantes, no mercado de trabalho, podem variar entre inserções no mercado primário, com empregados bem renumerados, com perspectivas de carreira estáveis, e entradas no mercado secundário, onde predominam as baixas remunerações, a ausência de carreiras e a instabilidade, tem sido várias vezes explorada. No campo

⁴⁶⁹ MALHEIROS, J.M., & BAGANHA, M.I. (2001). “Imigração ilegal em Portugal: Padrões emergentes em inícios do século XXI”. In Janus 2001- Anuário de relações exteriores.(pp. 190 – 191). Lisboa. Público e Universidade Autonoma de Lisboa.

⁴⁷⁰ PIRES, R.P. (2003). Obra citada.

⁴⁷¹ BAGANHA, M.I., MARQUES, J.C. & GÓIS, P. (2004). “The unforeseen wave: migration from Eastern Europe to Portugal”. New waves: Migration from Eastern to Southern Europe. (pp. 23 – 39). Lisboa. FLAD.



teórico, é sobretudo o trabalho de Portes (1999)⁴⁷² que nos tem chamado a atenção para essa realidade. À incorporação nos segmentos primário e secundário o autor acrescenta, ainda, os enclaves étnicos e as minorias intermediárias. No caso português, a ideia das incorporações diferenciais dos imigrantes no mercado de trabalho tem sido explorada por vários autores (por exemplo, Peixoto, 2002)⁴⁷³. A análise das nacionalidades presentes no país ilustra a ocupação destes segmentos laborais.

Gestores de empresas, profissionais liberais e outros segmentos qualificados, sobretudo europeus e brasileiros, ocupam o mercado primário. Operários da construção civil, empregadas de limpeza, empregados pouco qualificados do comércio e restauração, tanto Africanos, Europeus de Leste, como Brasileiros, ocupam o mercado secundário. Algumas outras nacionalidades, com destaque para as asiáticas, preenchem os nichos étnicos e intermediários do mercado de trabalho.

A cronologia dos modos de incorporação tem acompanhado a evolução da economia portuguesa, incluindo os ciclos económicos. A modernização da economia, posterior a 1986, com a adesão à (então) CEE, testemunhou a entrada tanto de imigrantes qualificados como de não-qualificados. O aumento do investimento estrangeiro foi responsável pelo fluxo de gestores e técnicos ligados às empresas transnacionais. A modernização das actividades esteve ligada ao recurso, directa ou indirectamente induzido, a profissionais estrangeiros em áreas com escassez de qualificações – foi o caso do marketing e da informática, que referimos à frente. O aumento do nível de vida e das aspirações dos portugueses levou a uma progressiva rejeição dos segmentos menos qualificados do mercado de trabalho; em muitos casos, continuou a preferir-se a emigração ao desempenho das mesmas actividades no país, pior pagas e socialmente minorizadas. As necessidades de mão-de-

⁴⁷² PORTES, A. (1999). Migrações Internacionais. Origens, tipos e modos de incorporação. Oeiras. Celta Editora.


⁴⁷³ PEIXOTO, J. (2002). “ Os mercados da Imigração: Modos de incorporação laboral e problemas de regulação dos imigrantes estrangeiros em Portugal”. Cadernos, Sociedades e trabalho.(n.º 11, Pp. 57 – 68).

obra intensiva e não qualificada resultante da entrada de capital estrangeiro (investimento e fundos estruturais) e do investimento nacional, sobretudo no sector da construção civil, foram satisfeitas com Africanos, primeiro, e Europeus de Leste e Brasileiros, mais tarde.

Os ciclos económicos explicaram parte dos diferentes ritmos de entrada. A expansão económica, posterior a 1986, conheceu um aumento da entrada de Europeus, Brasileiros e Africanos. Muitos dos Africanos vieram dar origem ao então novo fenómeno da imigração ilegal, durante muito tempo não sabíamos quantos eram, o que suscitou a primeira operação de regularização em 1992. A desaceleração do crescimento económico, em meados dos anos 2000, levou a uma diminuição das entradas. O novo ciclo de expansão do final dos anos 90 levou a nova intensificação dos fluxos que, perante os novos enquadramentos legais (espaço Schengen) e as novas redes organizadas, atingiu números até neste caso desconhecidos.

A tendência de flexibilização do mercado de trabalho acompanhou toda esta evolução. Não apenas a situação geral foi a de uma precarização gradual, como alguns sectores entraram numa lógica muito pronunciada de desregulamentação. Os trabalhadores portugueses, em vários sectores de actividade, mantiveram alguns dos seus direitos; em contrapartida, outros sectores conhecerem uma evolução acelerada em direcção à flexibilização. Em muitos casos, esta realidade anunciou a expansão da economia informal. Esse foi, exemplarmente, o caso do sector da construção civil. O seu novo enquadramento levou ao afastamento progressivo dos trabalhadores portugueses e à entrada generalizada de trabalhadores estrangeiros, sobretudo à medida que descia na hierarquia profissional e nas cadeias de subcontratação (Baganha, Ferrão e Malheiros, 1999)⁴⁷⁴.

⁴⁷⁴ BAGANHA, M.I., FERRÃO, J. & MALHEIROS, J.M. (1999) “Os imigrantes e o mercado de trabalho: O caso português”. *Análise social*. Volume 34, n.º 150. Pp. 147 – 173.



As políticas de imigração ofereceram, ainda, um enquadramento institucional que favoreceu a proliferação dos segmentos mais precários do mercado de trabalho. A existência de duas operações de regularização, em 1992-93 e 1996, foi justificada pela maior entrada e permanência irregular de cidadãos estrangeiros, em larga medida ocupados naqueles segmentos, a operação que levou à concessão de autorizações de permanência (AP), em 2001, teve um papel mais intenso neste aspecto. O facto de as autorizações permanentes (AP) serem apenas atribuídas a indivíduos detentores de contratos de trabalho subordinou a lógica da política de imigração ao funcionamento dos mercados de trabalho. Uma vez que o período da sua concessão foi longo, esta operação levou em simultâneo à regularização da situação de imigrantes anteriores e ao estímulo à entrada de novos trabalhadores. Na actualidade, o objectivo de subordinar as entradas migratórias a um sistema de quotas, atribuídas em função das necessidades do mercado de trabalho, volta a criar uma preponderância de lógica económica na política de imigração. Porém, como sucedeu anteriormente, o mais provável é que a capacidade de regulação se revele inferior às dinâmicas formais e informais dos mercados.

2.6.1.1 Particularidades da imigração brasileira.

As fontes estatísticas para a análise da inserção socioeconómica dos imigrantes, em particular os Brasileiros, são escassas. Elas apresentam, em todos os casos, problemas de construção e interpretação. Entre as estatísticas oficiais, são sobretudo as do Serviço de Estrangeiro e Fronteira (SEF), nomeadamente o “stock” anual de estrangeiros com residência legal, que têm sido utilizadas, por contemplarem a vertente socioprofissional da imigração (dados disponíveis entre 1986 e 1998). É com base nesta informação que tem sido elaborada a maior parte das análises sobre o tema. Estes dados apresentam como principais lacunas a cobertura apenas da fracção legal da imigração⁴⁷⁵, a disponibilização de mitos poucas variáveis e eventuais

⁴⁷⁵ Em rigor, os dados respeitam à população estrangeira com estatuto legal de residência, o que não coincide com a imigração.

problemas de actualização e qualidade, que terão levado SEF a interromper a série no final dos anos 90.


Outros dados oficiais disponíveis são os dos recenseamentos da população, que medem sobretudo o “stock” de estrangeiros (embora revelem habitualmente subavaliação destas subpopulações); as estatísticas do INE/SEF de fluxos de imigração (embora a série, iniciada em 1992, não esteja disponível para todos os anos e respeite apenas aos indivíduos que solicitaram autorizações de residência); e os dados sobre os pedidos de autorizações de permanência em 2001 (apenas relativos aos primeiros contratos) entre outras fontes menos divulgadas.

Nesta secção, iremos sobretudo utilizar os dados oriundos dos recenseamentos da população de 1991, 2001 e 2011. No que se refere aos cidadãos de nacionalidade brasileira, estes números têm sido, até hoje, pouco divulgados. Serão utilizados dados não publicados, respeitantes à população com nacionalidade brasileira, por sexo, recenseada naquelas duas datas, contendo diversas variáveis de caracterização demográfica e socioeconómica⁴⁷⁶.

Estes dados apresentam algumas vantagens importantes: permitem a comparação entre duas fases distintas da imigração brasileira (que se aproximam da actual noção de “duas vagas”), a avaliação e combinação entre múltiplas variáveis, e a captação de indivíduos tanto com estatuto legal como irregular. As suas maiores desvantagens resultam de se avaliarem “estrangeiros” e não “imigrantes” (existem alguns residentes desde há longa data em Portugal)⁴⁷⁷ e de existir uma cobertura provavelmente apenas parcial do universo. Este último problema é, aliás, típico do recenseamento de

⁴⁷⁶ Estes dados foram cedidos pelo INE a um projecto de investigação a que os autores deste texto estiveram ligados: projecto “Mulheres migrantes: percursos laborais e modos de inserção socioeconómica das imigrantes em Portugal” (PIHM/SOC/49765/2003), financiado pela FCT e CIDM. O total da população brasileira nestes registos não coincide rigorosamente, porém, com o valor constante das publicações oficiais dos recenseamentos de 1991 e 2001.

⁴⁷⁷ Por facilidade de linguagem, as expressões “estrangeiros” e “imigrantes” serão, no entanto, adoptadas sem distinção nos parágrafos seguintes.



populações estrangeiras, menos sedimentadas e com estatutos mais irregulares.

A avaliação do número total de brasileiras recenseados em 1991, 2001 e 2011 e a sua comparação com outras fontes, nomeadamente o SEF⁴⁷⁸, confere alguma credibilidade aos dados dos censos. Em 1991, os valores são quase equivalentes: para um total de 13 508 brasileiros identificados no Censo, existiam 12 678 legalizados no SEF. Em 2001, os dados censitários são superiores aos do “stock” de legalizados com autorizações de residência, embora inferiores aos da sua acumulação com as autorizações e permanência (AP), emitidas ao longo do ano. Em 2001, para um total de 31 869 brasileiros constantes do Censo, encontramos 23 439 legalizados com autorizações de residência e um total de 23 713 AP, emitidas durante o ano (para estes dados, www.ine.pt e www.sef.pt). Podemos assim admitir que, mesmo tendo existido alguma subavaliação dos irregulares pelo censo, essa subavaliação não foi muito intensa, sobretudo se tivermos em conta que em Abril, momento censitário, muitas das AP não haviam sido emitidas.

Consideremos, em primeiro lugar, a distribuição geográfica dos brasileiros (Vd. quadro 5). De acordo com o recenseamento da população, efectuado em 1991, pelo INE, a população brasileira residia, em grande parte, no Norte (39,6%), em particular na região do Grande Porto (18,6%). Lisboa e Vale do Tejo concentravam 34% destes imigrantes, na sua maioria residentes na Grande Lisboa (27,5%) e Península de Setúbal (4,4%). O Centro do País contava com 19,5% dos inquiridos. Em 2001, o panorama acima descrito alterou-se de forma substancial. Com efeito, a nova vaga de imigrantes reforçou fortemente a presença na região de Lisboa e Vale do Tejo (57,1%), estando agora 37,7% concentrados na Grande Lisboa e 13,7% na Península de Setúbal. No Norte e Centro do País os valores descenderam para 21,2% e 11,7%, respectivamente, com o Grande Porto a perder cerca de 8 pontos percentuais, relativamente a 1991 (10,7%). Em contrapartida, a presença de Brasileiros no Alentejo e

⁴⁷⁸ SEF . Serviços Estrangeiros e Fronteiras em Portugal.

Algarve fez-se um pouco mais notada, aumentando entre 1 e 3 pontos percentuais nestas regiões.

A variação, na inserção geográfica dos imigrantes indica, desde logo, a diminuição da lógica de contracorrente associada inicialmente aos fluxos provenientes do Brasil (Pires, 2003)⁴⁷⁹ e a maior concentração dos novos imigrantes nos mercados de trabalho regionais, mais urbanos e desenvolvidos do País. De modo significativo, enquanto a proporção de homens e mulheres por regiões era quase idêntica em 1991, as assimetrias tornam-se maiores em 2001, com maior concentração dos efectivos masculinos nas regiões de maior crescimento. Tal também sugere o desencadear de novas lógicas de imigração de trabalho, com relevo para os indivíduos do sexo masculino que se deslocam de forma isolada para as regiões com maior oferta de emprego.

As qualificações académicas (graus de ensino concluídos) declaradas em ambos os recenseamentos são de comparação problemática, devido às diferentes nomenclaturas adoptadas (Quadros 6 e 7). Contudo, a sua observação parece revelar que os níveis de qualificação não são muito divergentes. Considerando, apenas, a população maior de 15 anos, verificamos que, em 1991, são 26,6% os que declaram ter concluído o ensino básico primário e preparatório e perto de 38% os que possuem o ensino secundário (unificado e complementar). O destaque vai também para a percentagem de bacharéis (13,2%) e de licenciados (5,2%). Em 2001, os que declaram possuir o ensino básico de 1.º e 2º ciclo ascendem aos 27% e os que têm o ensino básico de 3.º ciclo e o secundário ultrapassam os 51%. O número de licenciados é superior em 2001 (10,4%), enquanto os bacharéis descem para perto de 4%.

⁴⁷⁹ PIRES, R.P. (2003) Obra citada.

Quadro 4 - Distribuição geográfica do total da população brasileira em Portugal, em 1991 e 2001, por sexo/género (Nuts III)

Sexo	1991						2001					
	Masculino		Feminino		Total		Masculino		Feminino		Total	
Nuts 3	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lisboa e Vale do Tejo	2048	34,0	2309	34,0	4357	34,0	9776	59,9	7794	53,9	17570	57,1
Península de Setúbal	266	4,4	294	4,3	560	4,4	2546	15,5	1682	11,6	4228	13,7
Algarve	173	2,9	193	2,8	366	2,9	987	6,0	819	5,7	1806	5,9

Fonte: INE, Censos 1991, dados não publicados

Nos Censos 2011, a maior comunidade estrangeira residente em Portugal era a brasileira, com 109.787 pessoas (27,8%), residentes com visto de permanência em Portugal, destacando-se um aumento significativo em Setúbal e de Faro cidades do nosso estudo, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição dos Brasileiros pela cidades do estudo

Número de Imigrantes da influência do estudo	1991	2001	2011
Cidade de Setúbal	560	4228	13.073
Cidade de Faro	366	1806	10.485

Fonte: INE, Censos 2011, dados não publicados

Como nota diríamos que a concentração de estrangeiros na Região de Lisboa, segundo Malheiros e Fonseca (2011)⁴⁸⁰, resulta em grande medida das primeiras vagas de imigração provenientes dos PALOP. Ainda que as vagas de meados da década de 90 e seguintes (e.g. chineses e ucranianos) tenham sido importantes para diminuir a sobre concentração nesta região, contribuindo para uma maior dispersão geográfica dos estrangeiros dentro do território português, não conseguiram contudo retirara a importância relativa da região de Lisboa que capta ainda mais de metade dos estrangeiros residentes no país.

⁴⁸⁰ Malheiros, J. e Fonseca, A. (Coord) (2013), Diagnóstico da situação da População imigrante em Portugal: características, problemas e potencialidades. Colecção Portugal Imigrante. Observatório da Imigração, Lisboa:AICIDI.

Quadro 6 - Qualificação académica da população brasileira com idade superior ou igual a 15 anos, em 1991, por sexo/género

1991						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Qualificação Académica	n	%	n	%	n	%
Não sabe ler nem escrever	80	1,7	263	4,7	343	3,3
Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino	143	3,0	329	5,9	472	4,6
Ensino Básico (Primário)	476	10,0	738	13,3	1214	11,8
Ensino Básico (Preparatório)	798	16,8	724	13,1	1522	14,8
Ensino Secundário (Unificado)	861	18,2	797	14,4	1658	16,1
Ensino Secundário (Complementar)	1062	22,4	1158	20,9	2220	21,6
Ensino Profissional	153	3,2	185	3,3	338	3,3
Ensino Médio	103	2,2	288	5,2	391	3,8
Ensino Superior (Bacharelato)	577	12,2	779	14,1	1356	13,2
Ensino Superior (Licenciatura)	337	7,1	193	3,5	530	5,2
Ensino Superior (Mestrado ou Doutoramento)	149	3,1	89	1,6	238	2,3
Total	4739	100,0	5543	100,0	10282	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

Estes dados confirmam parcialmente aquilo que estudos mais recentes, como o da Casa do Brasil (2004)⁴⁸¹, afirmam sobre a “segunda vaga” da imigração. Embora a diferença entre as nomenclaturas e a não-inclusão de alguns imigrantes irregulares possa prejudicar a validade interpretativa dos dados dos censos, estes sugerem que a qualificação académica dos brasileiros não diminui significativamente.

⁴⁸¹ CASA DO BRASIL (2004). Obra citada.

Quadro 7 - Qualificação académica da população brasileira com idade superior ou igual a 15 anos, em 2001, por sexo

2001						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Qualificação Académica	n	%	n	%	n	%
Não sabe ler nem escrever	152	1,0	231	1,8	383	1,4
Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino	568	3,8	487	3,7	1055	3,8
Ensino Básico – 1º Ciclo	2080	14,0	1502	11,5	3582	12,9
Ensino Básico – 2º Ciclo	2352	15,9	1602	12,3	3954	14,2
Ensino Básico – 3º Ciclo	2446	23,2	2629	20,2	6075	21,8
Ensino Secundário	4192	28,2	4048	31,1	8240	29,6
Ensino Médio	78	0,5	67	0,5	145	0,5
Bacharelato	472	3,2	603	4,6	1075	3,9
Licenciatura	1258	8,5	1633	12,5	2891	10,4
Mestrado	164	1,1	171	1,3	335	1,2
Doutoramento	76	0,5	58	0,4	134	0,5
Total	4739	100,0	5543	100,0	10282	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados.

Assim, a imigração recente poderá apresentar níveis de qualificação semelhantes (Censos) ou apenas ligeiramente inferiores (Casa do Brasil) aos dos fluxos tradicionais.

O que parece seguro é que as qualificações dos brasileiros que decidem imigrar para Portugal têm sido sempre superiores à média portuguesa⁴⁸².

Esta afirmação permite suportar a ideia de que a nova vaga de imigrantes brasileiros é ainda oriunda de camadas sociais médias ou, com um relevo crescente, médias-baixas da sociedade de origem (Padilha, 2004a⁴⁸³ e 2004b⁴⁸⁴). A distribuição dos padrões de qualificação por sexo não parece variar substancialmente.

⁴⁸² Em 2001, a proporção da população portuguesa que detinha o ensino secundário e o superior era de 15% e 8,8%, respectivamente (segundo o recenseamento)

⁴⁸³ PADILHA, B. (2004a). Integration of Brazilian immigrants in portuguese society: Problems and possibilities. Paper presented at the 9th interational metropolis conference. Genebra, 2004. (Publicado em SOCIUS WORKING PAPERS, ISEG / UTL, n.º 1/2005)

⁴⁸⁴ PADILHA, B. (2004b). Redes sociales de los brasileiros recién llegados a Portugal: Solidaridad étnica o empatia étnica? Paper presented at the conference “ Los latinos al descubrimiento de europa. Nuevas emigraciones y espacios para la ciudadanía”. Génova, 2004. (publicado em SOCIUS WORKING PAPERS, ISEG / UTL, n.º 2/2005)

Em termos de mercado de trabalho, a população inquirida nos dois momentos em análise apresenta situações mais diversificadas. Considerando a condição perante o trabalho: se, em 1991, grande parte declarou estar inactiva (47,2%), em 2001, estes indivíduos representam apenas 22,5% (Quadros 9 e 10).

Quadro 8 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 1991, por sexo

1991						
	Masculino		Feminino		Total	
Condição perante o trabalho	n	%	n	%	n	%
População activa empregada	3424	56,8	2223	32,7	5647	44,0
População activa desempregada	174	2,9	383	5,6	557	4,3
População inactiva	2256	37,4	3789	55,8	6045	47,2
Outros casos	177	2,9	394	5,8	571	4,5
Total	6031	100,0	6789	100,0	12820	100,0
Taxa de actividade (%)		59,7		38,4		48,4
Taxa de desemprego (%)		4,8		14,7		9,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

Em resultado, a taxa de actividade da população brasileira, em 2001, é substancialmente mais elevada do que em 1991 (74% contra 48,4%), o que confirma o desencadear de novos fluxos imigratórios de trabalho. Embora a maior actividade económica se continue a concentrar nos homens, o aumento da taxa de actividade é também substancial nas mulheres: em 2001, as taxas de actividade masculina e feminina são de 82,3% e 64,6%, respectivamente.

Quadro 9 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 2001, por sexo

2001						
	Masculino		Feminino		Total	
Condição perante o trabalho	n	%	n	%	n	%
População activa empregada	12878	78,9	8191	56,7	21069	68,5
População activa desempregada	565	3,5	1145	7,9	1710	5,6
População inactiva	2451	15,0	4462	30,9	6913	22,5
Outros casos	437	2,7	650	4,5	1087	3,5
Total	16331	100,0	14448	100,0	30779	100,0
Taxa de actividade (%)		82,3		64,6		74,0
Taxa de desemprego (%)		4,2		12,3		7,5

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados.

Quando à taxa de desemprego, esta diminui de 1991 para 2001 (9% para 7,5%), continuando a afectar mais fortemente as mulheres: em 2001, as taxas de desemprego masculina e feminina são de 4,2% e 12,3% respectivamente.

Fazendo um refresh à população brasileira em função dos censos 2011, ganha importância e passou a ser a maior comunidade estrangeira com cerca de 28% do total da população estrangeira em Portugal, com 109 787 de indivíduos em relação a 2001 com 31 869 brasileiros, observa-se claramente uma variação de 244,5%

Quadro 10 - Condição perante o trabalho do total da população brasileira, em 2001 e 2011, por sexo

BRASIL		
População residente	2011	2001
Total	109 787	31 869
Homens	46 249	16 948
Mulheres	63 538	14 921
Idade Média da População Brasil	30,9 anos	
Nível de ensino completo da população entre os 15 e os 64 anos	N.º	%
Total	93 545	
Inferior ao ensino básico 3.º ciclo	24 498	26,19
Ensino básico 3.º ciclo	21 812	23,32
Ensino Secundário e pós-secundário	38 411	41,06
Ensino superior	8 824	9,43
Principal meio de actividade da população brasileira com 15 ou mais	N.º	%
Total	94 721	
Trabalho	65 358	69,0
Reformado / pensão	1 363	1,44
Subsidio de desemprego	4 520	4,77
Outros subsídios temporários	1 513	1,60
Cargo da família	16 755	17,69
Outro	5 212	5,50
Principais ramos de actividade económica	N.º	%
Total	63 059	
Restauração e similares	10 465	16,6
Comercio	6 686	10,6
Promoção imobiliária	5 937	9,41
Condição perante a actividade económica	N.º	%
Total	109 787	
Activa	75 612	68,87
Empregada	63 059	57,44
Desempregada	12 553	11,43
Inactiva	34 175	31,13
< 15 anos	15 064	13,72
Estudantes	6 508	5,93
Domesticos	1 183	1,08
Reformados	1 183	1,08
Outra situações	6 952	6,24

Conforme e de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2011, à data do momento censitário (21 de Março de 2011), a população estrangeira

residente em Portugal, era de 394.496 pessoas, representando 3,7% do total de residentes do país (2,2% em 2001 e 1,1% em 1991).

Na última década, a população estrangeira, a residir em Portugal, cresceu cerca de 70%, correspondendo a um aumento de 167.781 indivíduos. Na década anterior esse aumento tinha sido bem mais forte (112%). Entre 1991 e 2011 os efectivos da população estrangeira residente no país praticamente multiplicaram por quatro.

Analisando a população estrangeira por grupos de nacionalidade, o grupo dos países da América do Sul, com 29%, era o mais representativo, exclusivamente pela importância do Brasil, sendo assim a maior comunidade estrangeira residente em Portugal com 109.787 sujeitos (27,8%).

Percebeu-se que a população brasileira, nomeadamente a última que chegou na década 2000, possuía níveis de escolaridade mais elevada comparativamente com a população portuguesa.

Aferiu-se que ao nível do ensino básico e secundário, representavam qualquer coisa como 64,38 % da população escolarizada e no ensino superior a sua exposição era de 9,3% da população brasileira residente. Porém se nós relacionarmos a proporção de reformados, ela é claramente inferior à da portuguesa, reflexo de uma estrutura etária bastante mais jovem, no caso da brasileira.

No que diz respeito à condição perante a actividade económica da população brasileira, destaca-se o trabalho pelo emprego e representa 69% como mostra o quadro 10), e a proporção da população brasileira activa, observa-se que esta apresenta como valor 68,9% da comunidade em actividade.

Quanto às principais profissões desempenhadas pelas diferentes vagas de imigração, contempladas nos diferentes recenseamentos (Quadros 11 e 12) em 1991, as principais profissões desempenhadas pelos imigrantes brasileiros eram as profissões intelectuais e científicas (22,5%) e as profissões técnicas

intermédias (17,1%). Muitos encontravam-se também entre o pessoal dos serviços de protecção e segurança dos serviços pessoais e domésticos (16,3%). Em menor número, alguns eram membros dos corpos legislativos, quadros dirigentes da função pública e directores de empresas (9,5%) e outros eram empregados administrativos (9,4%).

Quadro 11 - Profissão da população brasileira activa em 1991, por sexo

1991						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Profissão	n	%	n	%	n	%
Profissões intelectuais e científicas	783	21,8	610	23,4	1393	22,5
Profissões técnicas intermédias	600	16,7	458	17,6	1058	17,1
Pessoal dos serviços de protecção e segurança, dos serviços pessoais e doméstico	564	15,7	445	17,1	1009	16,3
Membros dos corpos legislativos, quadros dirigentes função pública, directores de empresas	425	11,8	163	6,3	588	9,5
Empregos administrativos	256	7,1	329	12,6	585	9,4
Trabalhadores da produção industrial e artesãos	427	11,9	142	5,4	569	9,2
Trabalhadores não qualificados da agricultura, indústria, comércio e serviços	204	5,7	283	10,9	487	7,8
Operadores de instalações industriais e máquinas fixas, condutores e montadores	207	5,8	39	1,5	246	4,0
Trabalhadores da agricultura e da pesca	65	1,8	42	1,6	107	1,7
Forças armadas	19	0,5	5	0,2	24	0,4
Não se aplica	48	1,3	90	3,5	138	2,2
Total	3598	100,0	2606	100,0	6204	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

Em 2001, a situação profissional dos imigrantes é bastante diferente. De facto, eles encontravam-se sobretudo a exercer funções de operários, artífices e trabalhadores similares (22,5%), pessoal dos serviços e vendedores (19,2%), trabalhadores não-qualificados (19%) e técnicos e profissionais de nível intermédio (10,3%). Os especialistas das profissões intelectuais e científicas (9,8%) surgem apenas em quinto lugar.

Quadro 12 - Profissão da população brasileira activa em 2001, por sexo/género


2001						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Profissão	n	%	n	%	n	%
Operários, artífices e trabalhadores similares	4712	35,1	404	4,3	5116	22,5
Pessoal dos serviços e vendedores	1550	11,5	2825	30,3	4375	19,2
Trabalhadores não qualificados	2058	15,3	2268	24,3	4326	19,0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	1338	10,0	1013	10,9	2351	10,3
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	1213	9,0	1029	11,0	2242	9,8
Quadros superiores e administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas	863	6,4	427	4,6	1290	5,7
Pessoal administrativo e similares	439	3,3	783	8,4	1222	5,4
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	950	7,1	178	1,9	1128	5,0
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	165	1,2	69	0,7	234	1,0
Forças armadas	13	0,1	1	0,0	14	0,1
Não se aplica	142	1,1	339	3,6	481	2,1
Total	13443	100,0	9336	100,0	22779	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

Em 2011, nota-se uma evolução das principais profissões da população brasileira, restauração e similares representando 16,6 %, o que era destacado pela comunidade brasileira, a empregabilidade no comércio, 10,6% e a promoção imobiliária representava 9,41%, (vd. quadro 10).

Pela percentagem de empregadores vs empreendedores em Portugal pela comunidade brasileira temos uma evolução bastante positiva para a imagem desta comunidade, em 1991 - 13,4 %, 2001 – 15,1%, e 2011 – 30,6%.

A última década foi particularmente relevante para reforçar o impacto dos empregadores estrangeiros nacionais do Brasil, contribuindo em 2011 com 31% (por comparação aos 15% em 2001) e 13% (mais 10 pontos percentuais que em 2001), respectivamente. Em 2011 os brasileiros são a nacionalidade estrangeira em Portugal com o maior número de patrões vs empreendedores (7.258).



A observação dos grupos socioeconómicos confirma o grande contraste existente entre os estatutos socioprofissionais⁴⁸⁵ (Quadro 13). Em 2001, 20,4% dos inquiridos activos são empregados administrativos do comércio e serviços e 16,9% são quadros intelectuais e científicos. Por seu lado, os quadros técnicos intermédios representam 11,7% e os operários qualificados e semiquualificados 10,4%.

Mesmo se a diferença entre as nomenclaturas utilizadas nos dois momentos não permite comparações detalhadas, a composição da população brasileira altera-se substancialmente em 2001. Efectivamente, 23,9% dos inquiridos declaram ser, então, operários qualificados e semiquualificados; 20,7% empregados administrativos do comércio e serviços; 9,2% trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados; e 7,8% operários não-qualificados. Os quadros intelectuais e científicos descem quase 10 pontos percentuais, entre 1991 e 2001, não sabemos o que se passa em 2011, por dados não estarem ainda tratados.

No campo da actividade profissional, as diferenças entre os sexos são ainda substanciais.

Considerando apenas a distribuição pelos grupos socioeconómicos mais representados (Quadros 13 e 14), verificamos que, em 1991, as mulheres estão em maior número relativo, entre os empregados administrativos do comércio e serviços e quadros intelectuais e científicos e, em menor número, entre os quadros técnicos intermédios e, sobretudo, os operários qualificados e semiquualificados.

⁴⁸⁵ Os grupos socioeconómicos são uma categoria estatística que cruza as variáveis profissão e situação na profissão, levando ainda em conta outras dimensões, como os níveis de qualificação.

Quadro 13 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, em 1991, por sexo

1991						
Grupo socioeconómico	Sexo		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%
Empregados administrativos do comércio e serviços	642	17,8	622	23,9	1264	20,4
Quadros intelectuais e científicos	559	15,5	489	18,8	1048	16,9
Quadros técnicos intermédios	447	12,4	281	10,8	728	11,7
Operários qualificados e semi-qualificados	507	14,1	139	5,3	646	10,4
Pequenos patrões do comércio e serviços	177	4,9	118	4,5	295	4,8
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	137	3,8	140	5,4	277	4,5
Trabalhadores administrativos não qualificados	70	1,9	186	7,1	256	4,1
Profissionais intelectuais e científicos independentes	120	3,3	68	2,6	188	3,0
Directores e quadros dirigentes do estado	121	3,4	30	1,2	151	2,4
Empresários com profissões intelectuais, científicas e técnicas	89	2,5	55	2,1	144	2,3
Operários não qualificados	104	2,9	40	1,5	144	2,3
Outras pessoas activas n.e.	49	1,4	90	3,5	139	2,2
Empresários directores	101	2,8	31	1,2	132	2,1
Quadros administrativos intermédios	24	0,7	101	3,9	125	2,0
Profissionais técnicos intermédios independentes	74	2,1	45	1,7	119	1,9
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	71	2,0	21	0,8	92	1,5
Empresários de indústria, comércio e serviços	42	1,2	38	1,5	80	1,3
Agricultores independentes	44	1,2	33	1,3	77	1,2
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	45	1,3	20	0,8	65	1,0
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	38	1,1	17	0,7	55	0,9
Pequenos patrões da indústria	32	0,9	9	0,3	41	0,7
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	25	0,7	9	0,3	34	0,5
Encarregados e capatazes	28	0,8	3	0,1	31	0,5
Assalariados agrícolas	20	0,6	8	0,3	28	0,5
Pessoal das forças armadas	19	0,5	5	0,2	24	0,4
Trabalhadores agrícolas não qualificados	9	0,3	2	0,1	11	0,2
Pequenos patrões agrícolas	3	0,1	3	0,1	6	0,1
Empresários agrícolas	1	0,0	2	0,1	3	0,0
N.e.	0	0,0	1	0,0	1	0,0
Total	3598	100,0	2606	100,0	6204	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, dados não publicado.

Em 2001, as assimetrias tornam-se muito mais notórias. Os operários qualificados e semiquualificados e os operários qualificados são em muito maior proporção homens; enquanto os empregados administrativos do comércio e serviços e os trabalhadores administrativos do comércio e serviços, não-qualificados, são sobretudo mulheres. Embora com diferenças mais escassas, os quadros técnicos intermédios continuam a ser uma categoria mais

masculina, e os quadros intelectuais científicos, uma categoria mais feminina (sempre no que diz respeito à distribuição relativa dos estatutos económicos, em cada sexo).

A natureza claramente contrastante das duas vagas de imigração surge evidente, nestes dados. As ocupações profissionais da população brasileira em Portugal são quase diametralmente opostas em 1991 e 2001. De um preenchimento de lugares mais elevados na pirâmide profissional, em 1991, com relevo para os empregados qualificados e semiquualificados dos serviços e os quadros superiores e técnicos, passamos para uma ocupação de alguns dos estratos mais baixos, em 2001, com relevo para os operários industriais e os empregados de serviços, sempre com aumento da fracção de não-qualificados. Estes dados confirmam e aprofundam as indicações surgidas anteriormente sobre o tema. As profissões menos qualificadas da indústria e serviços foram maioritárias entre os Brasileiros, no processo de concessão de autorizações de permanência em 2001. No estudo da Casa do Brasil (2004)⁴⁸⁶ sobre a “segunda vaga” da imigração, são também as categorias profissionais mais precárias as que estão em destaque.

Quadro 14 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, em 2001, por sexo/género

2001						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Grupo socioeconómico	n	%	n	%	n	%
Operários qualificados e semi-qualificados	4943	36,8	498	5,3	5441	23,9
Empregados administrativos do comércio e serviços	1670	12,4	3052	32,7	4722	20,7
Trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados	413	3,1	1682	18,0	2095	9,2
Operários não qualificados	1442	10,7	327	3,5	1769	7,8
Quadros técnicos intermédios	1009	7,5	659	7,1	1668	7,3
Quadros intelectuais e científicos	855	6,4	784	8,4	1639	7,2
Pequenos patrões do comércio e serviços	454	3,4	479	5,1	933	4,1
Empresários de indústria, comércio e serviços	529	3,9	241	2,6	770	3,4
Outras pessoas activas n.e.	167	1,2	374	4,0	541	2,4
Pequenos patrões da indústria	447	3,3	76	0,8	523	2,3
Directores e quadros dirigentes do estado, das médias e grandes empresas	349	2,6	109	1,2	458	2,0
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	264	2,0	150	1,6	414	1,8

⁴⁸⁶ CASA DO BRASIL (2004). Obra Citada.

Prestadores de serviços e comerciantes independentes	104	0,8	200	2,1	304	1,3
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	140	1,0	118	1,3	258	1,1
Quadros administrativos intermédios	30	0,2	199	2,1	229	1,0
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	132	1,0	84	0,9	216	0,9
Assalariados do sector primário	144	1,1	51	0,5	195	0,9
Profissionais intelectuais e científicos independentes	92	0,7	61	0,7	153	0,7
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	73	0,5	71	0,8	144	0,6
Empresários com profissões intelectuais, científicas e técnicas	61	0,5	63	0,7	124	0,5
Profissionais técnicos intermédios independentes	84	0,6	28	0,3	112	0,5
Trabalhadores independentes do sector primário	14	0,1	19	0,2	33	0,1
Pequenos patrões do sector primário	10	0,1	8	0,1	18	0,1
Pessoal das forças armadas	13	0,1	1	0,0	14	0,1
Empresários do sector primário	4	0,0	1	0,0	5	0,0
Trabalhadores não qualificados do sector primário	0	0,0	1	0,0	1	0,0
Total	13443	100,0	9336	100,0	22779	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, dados não publicados


O cruzamento entre a distribuição dos Brasileiros por grupo socioeconómico e qualificação académica permite confirmar a hipótese da sua desqualificação progressiva – uma vez que, como vimos, as qualificações académicas não diferem substancialmente em 1991 e 2001 (Quadros 13 e 14).

Considerando apenas os grupos socioeconómicos mais representados, verificamos que, em 1991, existe um ajustamento razoável entre estatutos profissionais e qualificações.

As qualificações superiores predominam entre os quadros intelectuais e científicos; o ensino secundário completo, entre os quadros técnicos intermédios e empregados administrativos do comércio e serviços; e o ensino básico preparatório, entre os operários qualificados e semiquualificados.

Em 2001, porém, os desajustamentos são evidentes. Em qualquer dos grupos socioeconómicos mais representados – empregados administrativos do comércio e serviços, operários qualificados e semiquualificados, trabalhadores administrativos do comércio e serviços não-qualificados e operários não-qualificados – predomina, sempre, o ensino secundário completo, sendo o segundo nível dominante, o ensino básico unificado.

Apesar de eventuais riscos de avaliação incorrecta das qualificações dos cidadãos brasileiros, devido à diferença entre as nomenclaturas estatísticas em



Portugal e no Brasil e enviesamentos decorrentes da auto declaração, parece segura a existência de uma desqualificação objectiva de muitos dos novos imigrantes – isto é, a aceitação de trabalhos abaixo das suas qualificações (aquelas que a sociedade de destino atribui aos imigrantes).

Finalmente, os sectores de actividades em que pode ser encontrada a população oriunda do Brasil, encontramos-la sobretudo no sector terciário (Quadro 15 e 16).

Em 1991, a proporção das actividades de serviços ultrapassa os 10% e, em 2001, aproxima-se dos 60%.

Algum destaque vai, assim, para o aumento, em 2001, da concentração dos imigrantes do sector secundário (aumento de 24,9% para 39%), que tem recebido uma proporção significativa da “segunda vaga”. Neste sector, sabe-se como tem sido preponderante o peso do emprego na construção civil. Observando a distribuição dos sectores de actividade por sexo, notamos que é também no sector secundário que se concentra o maior número de imigrantes do sexo masculino: mais de metade (54,6%) dos Brasileiros activos em 2001 estava ocupada neste sector. Em contrapartida, as mulheres concentram-se largamente no terciário: 82,8% do total estavam aí empregues, em 2001. Outras diferenças resultam da divisão do terciário económico e social: o terciário social, onde se incluem as actividades de serviço doméstico, atrai, como seria de esperar, uma importante fracção do emprego feminino, com 31,8% do total em 2001.

Quadro 15 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, por qualificação académica, em 1991 (%)

1991												
Grupo socioeconómico	Qualificação Académica											
	Não sabe ler nem escrever	Sabe ler e escrever, s/ qualquer grau de ensino	Ensino Básico Primário	Ensino Básico Preparatório	Ensino Secundário Unificado	Ensino Secundário Complementar	Ensino Profissional	Ensino Médio	Ensino Superior Bacharelato	Ensino Superior Licenciatura	Ensino Superior Mestrado/ Doutoramento	Total
Empresários directores	0,0	1,5	3,8	6,1	22,0	23,5	4,5	4,5	23,5	6,1	4,5	100,0
Empresários com profissões intelectuais, científicas e técnicas	0,0	0,0	0,7	2,9	7,2	18,0	3,6	3,6	40,3	16,5	7,2	100,0
Empresários da indústria, comércio e serviços	0,0	1,3	6,4	16,7	21,8	26,9	3,8	7,7	10,3	2,6	2,6	100,0
Empresários agrícolas	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	0,0	100,0
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	0,0	1,5	1,5	0,0	1,5	3,1	4,6	1,5	53,8	16,9	15,4	100,0
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	0,0	0,0	2,9	5,9	14,7	26,5	11,8	11,8	8,8	2,9	14,7	100,0
Pequenos patrões da indústria	0,0	7,3	22,0	22,0	24,4	12,2	0,0	0,0	4,9	7,3	0,0	100,0
Pequenos patrões do comércio e serviços	0,3	2,0	7,5	17,4	19,1	25,6	3,4	5,1	9,6	6,5	3,4	100,0
Pequenos patrões agrícolas	16,7	33,3	16,7	0,0	0,0	16,7	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	100,0
Profissionais intelectuais e científicos independentes	0,0	0,0	0,5	2,1	2,1	9,1	0,5	1,1	64,7	11,2	8,6	100,0
Profissionais técnicos intermédios independentes	0,0	0,0	2,5	1,7	16,9	33,1	7,6	5,1	22,0	6,8	4,2	100,0
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	0,0	3,3	19,6	20,7	18,5	19,6	1,1	5,4	9,8	2,2	0,0	100,0



Fundamentação Teórica da Investigação

Prestadores de serviços e comerciantes independentes	0,7	2,2	15,6	20,3	23,2	21,7	3,6	4,0	6,9	1,8	0,0	100,0
Agricultores independentes	16,9	13,0	28,6	22,1	7,8	7,8	1,3	1,3	0,0	1,3	0,0	100,0
Directores e quadros dirigentes do estado	0,0	0,0	1,3	2,7	5,3	27,3	3,3	0,7	34,0	16,0	9,3	100,0
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	0,0	0,0	1,8	9,1	9,1	34,5	5,5	1,8	27,3	3,6	7,3	100,0
Quadros intelectuais e científicos	0,0	0,0	0,7	1,3	1,9	11,5	1,4	2,2	48,2	22,2	10,6	100,0
Quadros técnicos intermédios	0,0	0,3	2,8	7,2	12,3	33,1	10,0	11,1	16,6	5,1	1,5	100,0
Quadros administrativos intermédios	0,0	0,0	0,0	2,4	10,5	44,4	11,3	7,3	17,7	5,6	0,8	100,0
Encarregados e capatazes	3,2	6,5	19,4	16,1	19,4	22,6	6,5	0,0	0,0	6,5	0,0	100,0
Empregados administrativos do comércio e serviços	0,2	1,0	7,5	19,2	23,7	31,2	3,9	4,8	5,8	2,1	0,5	100,0
Operários qualificados e semi-qualificados	0,9	2,3	19,3	32,8	20,7	14,7	5,1	1,4	1,5	1,1	0,0	100,0
Assalariados agrícolas	7,1	14,3	32,1	25,0	3,6	3,6	0,0	0,0	10,7	3,6	0,0	100,0
Trabalhadores administrativos não qualificados	3,1	6,6	21,1	18,8	16,0	14,1	4,7	3,9	6,3	4,7	0,8	100,0
Operários não qualificados	0,0	1,4	24,3	41,7	18,1	9,7	0,7	2,1	1,4	0,0	0,7	100,0
Trabalhadores agrícolas não qualificados	18,2	18,2	36,4	9,1	9,1	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Pessoal das forças armadas	0,0	0,0	12,5	8,3	12,5	16,7	4,2	4,2	4,2	37,5	0,0	100,0
Outras pessoas activas n.e.	0,0	2,2	9,6	22,8	22,8	30,1	4,4	3,3	3,7	2,2	0,0	100,0
Inactivos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	0,6	1,5	8,2	14,1	22,3	22,3	4,3	4,3	18,7	7,5	0,0	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, dados não publicados

Quadro 16 - Grupo socioeconómico da população activa brasileira, por qualificação académica, em 2001 (%)

2001												
Grupo socioeconómico	Qualificação Académica											
	Não sabe ler nem escrever	Sabe ler e escrever, s/ qualquer grau de ensino	Ensino Básico 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Médio	Bacharelato	Lcenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
Empresários com profissões intelectuais, científicas e técnicas	0,0	0,8	1,6	3,2	9,7	28,2	2,4	11,3	30,6	8,9	3,2	100,0
Empresários da indústria, comércio e serviços	0,6	4,0	11,7	13,4	25,1	37,4	0,0	2,6	4,5	0,6	0,0	100,0
Empresários do sector primário	0,0	20,0	0,0	0,0	60,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Pequenos patrões com profissões intelectuais e científicas	0,0	0,7	0,7	0,0	4,1	7,7	0,5	3,1	72,5	6,3	4,3	100,0
Pequenos patrões com profissões técnicas intermédias	0,0	0,0	4,6	6,5	8,8	39,8	2,3	18,1	17,6	2,3	0,0	100,0
Pequenos patrões da indústria	0,8	4,6	15,5	19,3	26,2	26,4	1,1	1,3	4,2	0,6	0,0	100,0
Pequenos patrões do comércio e serviços	0,1	3,4	10,3	10,7	26,9	32,0	14	3,8	10,3	0,8	0,3	100,0
Pequenos patrões do sector primário	0,0	0,0	16,7	16,7	27,8	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	100,0
Profissionais intelectuais e científicos independentes	0,0	0,7	2,0	2,6	2,6	10,0	0,7	5,9	55,6	7,2	3,9	100,0
Profissionais técnicos intermédios independentes	0,0	0,9	2,7	6,3	13,4	45,5	4,5	11,6	13,4	1,8	0,0	100,0
Trabalhadores industriais e artesanais independentes	0,0	5,0	17,4	18,6	24,8	29,8	0,0	1,2	2,7	0,4	0,0	100,0
Prestadores de serviços e comerciantes independentes	0,0	4,6	11,2	14,8	22,4	35,5	0,0	4,3	7,2	0,0	0,0	100,0



Fundamentação Teórica da Investigação

Trabalhadores independentes do sector primário	0,0	12,1	24,2	24,2	6,1	24,2	0,0	3,0	6,1	0,0	0,0	100,0
Directores e quadros dirigentes do estado, das médias e grandes empresas	0,0	0,7	2,8	3,7	12,0	28,6	5,5	10,7	30,8	3,5	1,7	100,0
Dirigentes de pequenas empresas e organizações	0,0	1,4	3,5	10,4	10,4	30,6	4,9	11,1	21,5	5,6	0,7	100,0
Quadros intelectuais e científicos	0,0	0,2	1,3	1,8	3,2	12,4	0,2	13,1	55,7	8,6	3,5	100,0
Quadros técnicos intermédios	0,0	1,6	5,0	7,3	16,8	40,4	0,0	9,6	16,1	0,8	0,2	100,0
Quadros administrativos intermédios	0,0	0,4	5,7	6,6	20,1	45,0	0,0	9,2	12,2	0,0	0,9	100,0
Empregados administrativos do comércio e serviços	0,1	2,8	9,7	13,4	24,8	40,5	0,0	3,3	5,0	0,4	0,1	100,0
Operários qualificados e semi-qualificados	1,0	4,9	18,7	21,7	24,8	26,2	0,0	1,1	1,4	0,1	0,1	100,0
Assalariados do sector primário	1,0	4,1	20,5	17,9	24,1	27,7	0,0	1,5	3,1	0,0	0,0	100,0
Trabalhadores administrativos do comércio e serviços não qualificados	1,1	4,4	17,6	17,8	23,8	29,2	0,0	1,6	3,8	0,6	0,0	100,0
Operários não qualificados	0,5	4,1	19,8	21,8	22,0	28,0	0,0	1,4	2,3	0,2	0,0	100,0
Trabalhadores não qualificados do sector primário	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Pessoal das forças armadas	0,0	0,0	0,0	14,3	50,0	7,1	7,1	0,0	7,1	7,1	7,1	100,0
Outras pessoas activas n.e.	0,2	4,1	7,6	13,1	27,0	36,4	0,0	3,1	8,1	0,4	0,0	100,0
Total	0,5	3,3	12,2	14,5	21,3	30,8	0,5	4,1	11,1	1,3	0,5	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

2.6.1.2 Oportunidades e insatisfação da inclusão laboral.

Apesar da limitação das estatísticas oficiais sobre o tema e da dispersão dos estudos disponíveis, o carácter dual da imigração brasileira em Portugal, no que se refere à sua incorporação no mercado de trabalho, pode ser confirmado. A sua inserção nos dois pólos do mercado é, também, cronologicamente variável. Uma primeira fase vigora até meados dos anos 90, quando predominam as entradas no mercado primário (por exemplo, Pinho, 2001⁴⁸⁷ e Vianna, 2001⁴⁸⁸). Uma segunda fase – hoje conhecida por “segunda vaga” (Casa do Brasil, 2004)⁴⁸⁹ – é posterior àquela data, quando prevalecem as inserções no mercado secundário. Parte desta variação tem a ver com a origem socioeconómica dos migrantes. Pode admitir-se, tendo em conta alguns estudos disponíveis (Casa do Brasil, 2004⁴⁹⁰; Padilla, 2004a⁴⁹¹ e 2004b⁴⁹²; Machado, 2005⁴⁹³), que a imigração brasileira oscila entre a primeira fase dominada por classes médias-altas e a segunda, onde predominam as médias-baixas (embora alguma continuidade dos fluxos, ao longo do tempo, seja certa). É possível argumentar que a maior parte da variação pode ter, contudo, a ver com a evolução do mercado de trabalho em Portugal. Na primeira fase, parecem existir mais necessidades no mercado primário – áreas com escassez de qualificações –, enquanto na segunda, predominam as necessidades de mão-de-obra não qualificada, em larga parte devido à expansão da economia informal.

⁴⁸⁷ PINHO, A.F.A. (2001). “ Migrações e processos comunicacionais – O caso dos Brasileiroa em Portugal”. Dissertação de Mestrado em comunicação, cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa. ISCTE.

⁴⁸⁸ VIANNA, C. (2001). “ A comunidade Brasileira em Portugal”. In Janus 2001 – anuário de relações exteriores. Pp 180 – 181. Lisboa. Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

⁴⁸⁹ CASA DO BRASIL (2004). Obra citada.

⁴⁹⁰ Id., ib.

⁴⁹¹ PADILLA, B (2004a). Obra citada.

⁴⁹² PADILLA, B. (2004b). Obra citada.

⁴⁹³ MACHADO, I. J.R. (2005). “ Implicações da Imigração estimulada por redes ilegais de aliciamento – o caso dos Brasileiros em Portugal”. Socius Working papers. ISEG / UTL, n.º 3 / 2005. Lisboa.

Quadro 17 - Sector da actividade da população brasileira activa, por sexo, em 1991

1991						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Sector de Actividade	n	%	n	%	n	%
Sector Primário	85	2,4	52	2,1	137	2,3
Sector Secundário	1084	30,5	426	16,9	1510	24,9
Sector Terciário (Económico)	1852	52,2	1237	49,2	3089	50,9
Sector Terciário (Social)	529	14,9	801	31,8	1330	21,9
Total	3550	100,0	2516	100,0	6066	100,0

Fonte: INE, Censos 1991, dados não publicados

Quadro 18 - Sector da actividade da população brasileira activa, por sexo, em 2001

2001						
Sexo	Masculino		Feminino		Total	
Sector de Actividade	n	%	n	%	n	%
Sector Primário	159	1,2	120	1,3	279	1,3
Sector Secundário	7264	54,6	1430	15,9	8694	39,0
Sector Terciário (Económico)	4195	31,5	4584	51,0	8779	39,4
Sector Terciário (Social)	1693	12,7	2863	31,8	4546	20,4
Total	13301	100,0	8997	100,0	22298	100,0

Fonte: INE, Censos 2001, dados não publicados

Observemos, em primeiro lugar, o segmento mais qualificado do mercado de trabalho. Grande parte dos fluxos de Brasileiros, nas últimas décadas, foi composta por indivíduos qualificados que tiveram uma inserção adequada no mercado de trabalho nacional. Por um lado, a dimensão dos fluxos iniciais foi reduzida, o que permitiu uma mais fácil absorção no mercado. Por outro lado, a escassez de qualificações foi evidente em várias áreas, e o apelo (directo ou indirecto) à imigração serviu como um bom modo de as colmatar. No caso da imigração brasileira, esse tipo de incorporação existiu em vários sectores de actividade, incluindo o marketing e publicidades, alguns ramos da saúde e a informática. Finalmente, o maior investimento de empresas brasileiras em Portugal conferiu oportunidades aos seus nacionais.

Várias destas mudanças ocorreram durante o processo de modernização da economia portuguesa, após 1986, com a adesão à CEE. Áreas como o marketing e publicidade foram objecto de renovação profunda. A entrada de Brasileiros para o sector foi, então, amplamente divulgada e é hoje reconhecido o enorme impacto que este fluxo causou. A incorporação destes profissionais não suscitou quaisquer problemas, dada a expansão deste ramo de actividade, a sua competência geralmente reconhecida e a escassa regulamentação do sector (que impediu processos formais de reconhecimento de credenciais).

Necessidades de trabalho qualificado ocorreram noutras áreas, como foi o caso da informática. Após meados dos anos 90, a forte expansão do sector e a necessidade de qualificações levaram a um recrutamento directo ou indirecto no mercado brasileiro. A expansão deveu-se à disseminação das novas tecnologias e ao surgimento de fortes factores conjunturais de crescimento (o bug do ano 2000 e a introdução do euro). No campo das qualificações, o sistema educativo e profissional português só lentamente se adequou à procura, permanecendo a carência absoluta de especialistas em certas tecnologias (como, por exemplo, a linguagem IBM) (Peixoto, Sabino e Murteira, 2003)⁴⁹⁴.

A incorporação de informáticos brasileiros nas empresas portuguesas (ou outras) ao sector, foi, então, imediata, tendo mesmo muitas, accionados mecanismos directos de prospecção e recrutamento no Brasil.

A ausência de regulamentação académica e profissional para a maioria das actividades informáticas impediu a existência de atritos profissionais.

Na área da saúde, é sobretudo conhecido o caso dos dentistas. A sua entrada em Portugal ocorreu há vários anos. Neste caso, a escassez de qualificações foi, tanto absoluta como regionalmente, relativa.

Os dentistas brasileiros ocuparam postos de trabalho em regiões onde já estavam estabelecidos médicos dentistas portugueses e em outras que destes estavam carenciadas. Deve ser realçado que a sua presença não colocou

⁴⁹⁴ PEIXOTO, J.; SABINA, C. & MURTEIRA, S. (2003). Portugal – ICT Sector, documento produzido no âmbito do projecto “The Political Economy of Migration in an Integrating Europe” (PEMINT). Lisboa. SOCIUS/ISEG.

muitos problemas a nível de empregadores (muitos estabeleceram-se mesmo por conta própria) nem de consumidores; num certo sentido, podemos falar de um reconhecimento informal – ou reconhecimento “de facto” – destes profissionais.

As associações profissionais, porém, colocaram obstáculos recorrentes. O carácter muito bem regulamentado do sector, tanto a nível académico como profissional, justificou a sua acção.

Significativamente, foram invocadas tanto as regulamentações nacionais como as comunitárias acerca do reconhecimento de competências. Lentamente, as discrepâncias foram sendo resolvidas, tendo para tal contribuído os contornos políticos da situação (uma vez que o conflito chegou a causar embaraços entre os governos português e brasileiro) (Feldman-Bianco, 2001⁴⁹⁵ e 2002⁴⁹⁶, Padilla, 2004a⁴⁹⁷ e 2004b⁴⁹⁸).

Outros fluxos qualificados ainda se verificaram. Por um lado, entraram em Portugal indivíduos ligados a empresas brasileiras, sobretudo gestores, para tarefas de controlo ou técnicas nestas organizações; a expansão do investimento brasileiro, em 1986, foi muito significativa, o que criou condições para este fluxo. Por outro lado, continuaram a entrar imigrantes “independentes”, não ligados previamente a qualquer organização, que se inseriram no mercado de trabalho como arquitectos, engenheiros, economistas ou outras profissões.


A questão crucial que se colocou para a inserção destes profissionais no mercado primário foi a do reconhecimento das suas competências – um dos temas mais importantes da análise da mobilidade qualificada. Quanto as

⁴⁹⁵ FELDMAN-BIANCO, B. (2001). “Brazilians in Portugal, Portuguese in Brazil: constructions of sameness and difference”. *Identities – Global Studies in Culture and Power*. Vol.8. n.º 4. Pp. 607-659.

⁴⁹⁶ FELDMAN-BIANCO, B. (2002). “Entre a fortaleza da Europa e os laços afectivos da “irmandade” luso-brasileira: um drama familiar em um acto só”. In FELDMAN-BIANCO C.B.B. e ALMEIDA, M.V. *Trânsitos coloniais: diálogos cruzados luso-brasileiros*. Lisboa. Imprensa de Ciências Sociais.

⁴⁹⁷ Id. PADILLA, B. (2004a)

⁴⁹⁸ Id. PADILLA, B. (2004a).



profissões eram não-regulamentadas, inexistindo necessidade de aceitação prévia de credenciais, a incorporação foi relativamente fácil. A necessidade de profissionais qualificados e processos de “reconhecimento informal” criaram condições para a inserção. No caso contrário, foram colocadas sérias dificuldades. O caso dos dentistas é exemplar da dimensão que pode atingir os obstáculos à mobilidade de competências.

O interesse corporativo em limitar o acesso de profissionais estrangeiros a determinadas actividades é frequente na mobilidade qualificada, sobretudo quando os fluxos são significativos. Para além da eventual intenção de limitar a concorrência interna, a existência de regulamentações internas (associações profissionais e autoridades académicas do sector) e comunitárias (directivas europeias acerca dos reconhecimentos) justificaram a resistência das instituições e profissionais portugueses à imigração.

Quanto ao mercado de trabalho secundário, a incorporação de imigrantes brasileiros sempre existiu, mas foi adquirindo maior importância com o tempo. Os empregos no sector do comércio e da restauração estiveram sempre presentes ao longo das últimas décadas entre esta população. Sabe-se que, para além de um maior enviesamento a favor da mão-de-obra feminina, esta actividade atrai também muitos jovens. A expansão recente dos fluxos neste sector foi acompanhada pela maior entrada noutras actividades, como a construção civil e a limpeza doméstica, antes reservadas a outros imigrantes. Esta expansão do emprego no segmento secundário foi a principal responsável pelo grande aumento recente da imigração. Grande parte dos Brasileiros chegados a Portugal, nos últimos anos, teve como destino ocupações deste tipo. A expansão da economia informal reforçou este fluxo.

A desregulamentação dos sectores torna estas actividades mais desinteressantes para os cidadãos nacionais e mais atractivas para os imigrantes. O aumento de qualificações e expectativas profissionais dos portugueses, a par do novo valor social das profissões, explica também a sua menor entrada nestes segmentos. A vaga recente de mão-de-obra de Leste foi a que, com os Brasileiros, mais aproveitou estas oportunidades na economia.



As atitudes de empregadores e consumidores reforçaram este modo de incorporação. Não apenas os trabalhadores migrantes são interessantes, do ponto de vista do recrutamento, por permitirem minimizar os custos de trabalho, como a especificidade da mão-de-obra brasileira lhe trouxe vantagens específicas. Neste ponto deve ser referida a crescente segmentação étnica do mercado de trabalho português. No caso dos Brasileiros, o domínio da língua e os estereótipos associados à “simpatia” e à “alegria” do seu povo permitiram atribuir-lhes lugares nos sectores dos serviços (sobretudo comércio e restauração), em vantagem relativa com outros grupos (Machado, 2003⁴⁹⁹; Padilla, 2004a⁵⁰⁰ e 2004b⁵⁰¹).

O emprego doméstico alia a estas atribuições o carácter feminino da imigração – este é um dos sectores que mais facilmente atrai trabalhadores do sexo feminino.

Ponto comum a múltiplos segmentos do mercado secundário, dada a precaridade das suas condições contratuais e de trabalho, é ainda a ignorância das competências e credenciais prévias dos trabalhadores, bem como do seu estatuto legal no País. Quanto ao primeiro aspecto, ele é propício a várias situações de desqualificação objectiva, que vimos ser cada vez mais frequente entre os Brasileiros. A significativa propensão à emigração por parte dos Brasileiros, aliada ao facto de os empregos disponíveis estarem largamente situados no segmento secundário, faz com que o desajustamento entre competências e tarefas tenha vindo a aumentar. O nível de desqualificação dos imigrantes brasileiros é, como vimos, muito significativo. A ideia que a imigração da Europa de Leste tem sido, de longe, a mais penalizada neste campo em Portugal fica, com os dados censitários, pelo menos relativizada. Quanto ao segundo aspecto, a proliferação dos estatutos irregulares não tem

⁴⁹⁹ MACHADO, I.J.R. (2003). Cárcere Público – Processos de Ecotização entre Imigrantes Brasileiros no Porto, Portugal. Tese de Doutoramento. Campinas. UNICAMP.

⁵⁰⁰ Id. PADILLA, B. (2004a)

⁵⁰¹ Id. PADILLA, B. (2004b).

inibido a entrada dos imigrantes brasileiros no mercado de trabalho (Machado, 2005⁵⁰² e Téchio, 2006b⁵⁰³).

Um caso específico do segmento secundário e da etnicização do mercado é o das actividades ligadas ao sexo. O canal utilizado por estes movimentos migratórios é muito específico. Regra geral, o recrutamento é efectuado no país de origem, tendo frequentemente como destino explícito o circuito de bares ou a prostituição. No caso português, o aumento de mulheres brasileiras envolvidas neste tipo de actividade, nos últimos anos, tem sido substancial. (Peixoto, 2005⁵⁰⁴, em particular Sabino, 2005⁵⁰⁵; e Téchio, 2006a)⁵⁰⁶.

A par dos canais específicos para o movimento, a existência de motivos para a migração económica e o montante dos rendimentos esperados levam a que muitas mulheres brasileiras tenham entrado em Portugal tendo esta actividade como destino. Independentemente da natureza mais ou menos coerciva do movimento, o que interessa neste ponto realçar é a existência de um segmento desregulamentado propício à incorporação de trabalho estrangeiro. Neste caso, os estereótipos associados aos Brasileiros, em geral, aliaram-se aos que se aplicam às mulheres brasileiras, em particular (Padilla, 2004a⁵⁰⁷ e 2004b⁵⁰⁸), para reforçar a presença brasileira no sector.

Deve ainda ser notado que a incorporação dos imigrantes no mercado de trabalho não depende apenas das suas estratégias individuais nem dos critérios dos empregadores. Outros numerosos agentes, de tipo individual ou

⁵⁰² MACHADO, I.J.R. (2005). Obra citada.

⁵⁰³ TÉCHIO, K. (2006b). "Imigrantes brasileiros não documentados: uma análise comparativa entre Lisboa e Madrid", SOCIUS Working Papers. ISEG/UTL. N.º 1/2006. Lisboa.

⁵⁰⁴ PEIXOTO, J., et al. (2005). O tráfico de migrantes em Portugal: Perspectivas sociológicas, jurídicas e políticas. Lisboa. Observatório da Imigração / ACIME.

⁵⁰⁵ SABINO, C. (2005). "Tráfico de mulheres". In PEIXOTO, J. et al. O tráfico de Migrantes em Portugal: Perspectivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas. Pp. 220-277. Lisboa. Observatório da Imigração / ACIME.

⁵⁰⁶ TÉCHIO, K. (2006a). "Conhecimentos de alterne: A outra diáspora das imigrantes Brasileiras". SOCIUS Working papers. ISEG/UTL. n.º 1/2006.

⁵⁰⁷ Id. PADILLA, B. (2004a)

⁵⁰⁸ Id. PADILLA, B. (2004b).

institucional, estão envolvidos no processo e procedem à adequação entre procura e oferta de trabalho. Este é, como vimos, o caso das instituições oficiais e profissionais envolvidos nas migrações. Mas, para além destas, um dos principais veículos da incorporação laboral são as redes sociais. No plano “informal”, redes de conterrâneos, familiares e amigos, as redes sociais são responsáveis por canalizar informações e fornecer suporte aos migrantes e potenciais migrantes. O seu papel na imigração brasileira não se encontra ainda bem definido, mas é certo que são responsáveis pela vinda e incorporação laboral de muitos indivíduos, frequentemente no mesmo sector de actividade dos seus antecessores.

A circulação de informação incluindo ofertas de trabalho, entre Portugal e o Brasil apresenta raízes muito longínquas, dadas as múltiplas relações existentes entre os países. As comunidades de brasileiros em Portugal têm tido, também, um papel de apoio e suporte aos recém-chegados (Padilla, 2004a⁵⁰⁹ e 2004b⁵¹⁰). A relação intensa que os imigrantes brasileiros mantêm com o seu país de origem, caracterizada pelo envio de remessas (Rossi, 2004)⁵¹¹ e por vários retornos, suporta a lógica de circulação de informação e pessoas que está na base do funcionamento das redes.

De diferente natureza é a acção desempenhada por redes “formais”, ou organizadas, de contrabando ou tráfico de migrantes. Estas tendem a complementar a informação e apoio “informal” de que muitos novos imigrantes carecem – porque não têm ainda ligações ao país de acolhimento –, ou tornam-se necessárias face às dificuldades de acesso regular ao país. No caso da imigração brasileira para Portugal, sabe-se que têm operado a dois níveis. Quanto a fluxos de mão-de-obra têm sido desenvolvidas redes de auxílio à

⁵⁰⁹ Id., ib.

⁵¹⁰ Id. PADILLA, B. (2004ab).

⁵¹¹ ROSSI, P. L. (2004). “ Remessas de imigrantes Brasileiros em Portugal – Inquérito por amostragem a imigrantes Brasileiros em Lisboa, Porto e Setúbal”. SOCIUS Working Papers. ISEG/UTL. N.º 10/2004. Lisboa. ACIME.

vinda e permanência irregular de migrantes (Machado, 2005⁵¹²; Peixoto, 2005⁵¹³, em particular Pereira, 2005⁵¹⁴).

Estas redes apresentam, frequentemente, dimensões reduzidas e estruturas pouco elaboradas, mas têm sido efectivas na canalização de imigrantes para Portugal. Encontra-se neste caso uma fracção significativa das novas vagas de imigrantes, sem apoio formal prévio no país. A maior dificuldade de entrada em países de acolhimento tradicional dos Brasileiros, nomeadamente nos EUA, tem também explicado algum desvio de percursos para Portugal. No caso de fluxos associados ao negócio do sexo, é também evidente a acção de redes destinadas à movimentação de mulheres (Sabino, 2005)⁵¹⁵. Mais uma vez, parecem ser sobretudo redes de dimensão reduzida a estrutura simples a actuar neste terreno. Mas, de novo, muitos dos novos movimentos de Brasileiros (neste caso, mulheres) não teriam ocorrido sem o apelo e facilitação destes agentes.

Apesar de serem múltiplas as oportunidades existentes para a incorporação laboral dos Brasileiros – oportunidades no mercado primário e secundário – e de serem vários os agentes facilitadores desta incorporação – empregadores, consumidores e redes de apoio à migração –, são também numerosos os obstáculos a uma incorporação mais plena. Alguns destes obstáculos foram já identificados neste texto.

A acção das associações profissionais e autoridades académicas é uma barreira importante à adequação entre as competências trazidas pelos migrantes e o trabalho no país de destino, para além das dificuldades de obtenção de um estatuto legal em Portugal.

Alguns dos problemas de inserção profissional dos imigrantes brasileiros têm a ver com estas situações. Noutra perspectiva, o facto de as vagas, no segmento

⁵¹² Id. MACHADO, I.J.R. (2005)..

⁵¹³ Id. PEIXOTO, J. et al. (2005).

⁵¹⁴ PEREIRA, S. (2005). “Tráfico de mão-de-obra”. In PEIXOTO, J. et al. O tráfico de migrantes em Portugal: Perspectivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas. Pp. 142 – 219. Lisboa. Observatório da Imigração/ACIME

⁵¹⁵ SABINO, C. (2005). Obra citada.

primário do mercado de trabalho, serem procuradas pelos nacionais, enquanto as do segmento secundário são remetidas, sempre que possível, para os estrangeiros, impede outros modos de incorporação.

Seja por acção de empregadores, de trabalhadores nacionais ou da opinião pública, os imigrantes estrangeiros podem ter dificuldades em aceder a actividades para as quais são competentes ou em progredir profissionalmente naquelas que ocupam. É esta situação que explica os níveis de desqualificação existentes entre muitos imigrantes brasileiros e as suas dificuldades em encetar percursos de mobilidade social ascendente.

No que diz respeito à sua inserção no mercado de trabalho, a imigração brasileira enquadra-se em tendências mais gerais da imigração estrangeira para Portugal, mas apresenta, também, alguma singularidade. Como outros fluxos imigratórios, esta imigração tem respondido a algumas fases recentes da evolução do mercado de trabalho português. As necessidades de competências e a entrada de gestores na sequência de processos de modernização, bem como as necessidades de mão-de-obra, pouco ou não-qualificada, em processos de crescimento económico, explicam muitos dos fluxos. A imigração tem respondido, de certa forma, a uma dinâmica interna do País: as necessidades de trabalho, agravadas com o reforço da segmentação do mercado, que justifica o menor interesse dos trabalhadores portugueses por certas actividades e a persistência da sua emigração externa, têm criado uma procura recorrente de trabalhadores estrangeiros. Estes têm assumido, como vimos, características profissionalmente duais ou socialmente polarizadas.

Contrariamente a outros fluxos imigratórios, a imigração brasileira tem assumido, porém, um perfil singular. Apresentou uma primeira fase, sobretudo entre meados dos anos 80 e finais de 90, onde predominaram as entradas de profissionais qualificados, muitos ainda inseridos numa lógica de contracorrente da emigração portuguesa para o Brasil. Numa segunda fase – a “segunda vaga” (Casa do Brasil, 2004)⁵¹⁶ –, posterior ao final dos anos 90, predominaram

⁵¹⁶ CASA DO BRASIL (2004). Obra citada.

as entradas de trabalhadores destinados aos segmentos menos qualificados e mais precários do mercado de trabalho. Esta imigração recente foi superior, em valor absoluto, aos fluxos anteriores e perdeu, em larga media, a lógica de contracorrente. Os canais de migração também mudaram: de uma lógica de canais informais de migração e suporte, passou-se para um peso significativo das redes de contrabando e tráfico de migrantes. Em suma, a imigração brasileira veio a incorporar, no seu seio, a dualidade social e profissional que a imigração, com um todo, já apresentava.

O grande contraste existente entre os segmentos profissionais que os imigrantes brasileiros ocuparam, ao longo do tempo, não tem apresentado correspondência com uma variação idêntica do nível de qualificações. Tudo indica que as qualificações académicas dos imigrantes brasileiros permanecem acima da média da população portuguesa, e que estão acima das necessidades dos lugares profissionais que ocupam no mercado de trabalho. A indisponibilidade de canais legais de imigração, a reacção das autoridades profissionais e académicas, face a questões de reconhecimento de competências, as atitudes dos trabalhadores portugueses e a disseminação de segmentos precarizados no mercado de trabalho – todos estes factores têm contribuído para a inserção da imigração brasileira numa lógica de imigração económica menos qualificada.

2.6.1.3 A imigração brasileira com destino Portugal.

De algum modo, procuramos encerrar a trajectória circular que se imaginou para esta análise. Começámos por efectuar a síntese dos conhecimentos relativos à imigração brasileira para Portugal que, posteriormente e de forma específica, cada autor encontrado no estudo, desenvolveu e aprofundou. Neste “momento final”, que antecede um conjunto de análises complementares mais curtas e singelas, estabelece-se uma inevitável ligação nele escrevemos e reflectimos acerca dos processos que conduziram à situação presente; agora, ancorados na riqueza da informação e das explicações fornecidas, projectamos



o futuro, apoiados num conjunto de olhares distintos, embora complementares e integrados, que retomam as dimensões-chave da análise.

Contudo, são “as questões acerca da imigração brasileira para Portugal” que constituem o elo entre o “presente” do início do estudo e o “futuro” que se pretende abrir no seu final. Se as investigações que suportaram os vários estudos espalhados na comunidade científica, procuraram dar resposta a um conjunto de interrogações iniciais, foi precisamente este processo de pesquisa que contribuiu para levantar um segundo conjunto de questões – para as quais ainda não temos resposta – que foram emergindo à medida que progredíamos e esta obra colectiva ia ganhando forma. Após “olhares prospectivos para o futuro”, é com estas últimas interrogações que encerramos este capítulo.

2.6.1.4 Trilhos e tendências da dinâmica migratória.

Relativamente à intensidade do fluxo migratório, pode-se prever que a curto prazo tenderá a continuar significativo, sendo arriscado qualquer prognóstico para prazos médios e longos. Certamente o processo de reunião familiar continuará a sustentar o movimento na próxima década, devendo também assumir-se que o retorno será mais intenso do que se imagina e que diversas remigrações para países terceiros acontecerão. De qualquer forma, a presença de um fluxo constante de imigrantes brasileiros será ainda uma realidade presente nos próximos anos. Obviamente, as condições da economia brasileira, um possível crescimento sustentável, a valorização do Real frente ao Euro e ao Dólar podem incitar a um arrefecimento dos fluxos, bem como o prolongamento da situação de estagnação económica ou de fraco crescimento económico em Portugal. Outro factor de restrição pode ser o endurecimento gradual das políticas migratórias associadas a uma maior perseguição dos imigrantes, com destaque para os que prolongaram as estadias em situação irregular.

Outro elemento importante a considerar diz respeito ao impacte das legislações de controlo de migração nos locais de origem dos migrantes. Tomando como exemplo o caso de Governador Valadares (Minas Gerais), verifica-se que o

destino principal das migrações valadarenses é os Estados Unidos, surgindo a migração para Portugal como segunda opção. Os factos mostram que a restrição cada vez maior à entrada de migrantes nos EUA não resultou numa diminuição do fluxo de emigrantes de Valadares para aquele país. Contudo, parece ter diminuído o ritmo de crescimento do fluxo, dirigindo-se agora parte dele para um novo destino: Portugal (e, mais recentemente, a Inglaterra).

Pode-se prever que o endurecimento sucessivo das legislações que regulam a entrada de mirantes e uma política de restrição à entrada de brasileiros, aplicada pelo SEF, resultem num processo de encarecimento da viagem do migrante, que terá de fazer deslocações terrestres cada vez maiores (chegar a um país terceiro da União Europeia e deslocar-se clandestinamente para Portugal), dependendo de redes de agentes especializados em explorar o trabalho migrante que, em cenários mais pessimistas, envolvem quadrilhas de falsificadores de documentos, traficantes de pessoas, redes de prostituição forçada e outras. Este processo terá, inevitavelmente, consequências ao nível da diminuição da capacidade de enviar remessas, contribuindo também para a eventual facilitação dos processos de desestruturação familiar.

Embora seja previsível um papel forte das redes organizadas de contrabando e tráfico de migrantes brasileiros no futuro, tal situação pode, num quadro alternativo, ser menos intensa do que na actualidade. Efectivamente, o elevado número de Brasileiros já instalados em Portugal permite a constituição de redes migratórias informais que irão potenciar a imigração futura, através do processamento de informação e da implementação de processos entreajuda. As redes de contrabando e tráfico também deverão ter um campo de acção significativo: face à contínua restrição política e às dificuldades de entrada, este tipo de redes torna-se crucial para a concretização dos projectos migratórios, quer exista ou não uma rede informal de suporte instalada no país. Contudo, o fortalecimento das redes de suporte informais poderá suavizar alguns dos efeitos das redes organizadas, devendo referir-se que, até agora, estas têm actuado sobretudo no “contrabando” de imigrantes brasileiros para Portugal, não procurando formais mais intensas de exploração – com a eventual



excepção de algumas redes ligadas à prostituição, - como tem sucedido com imigrantes de outras nacionalidades.

De qualquer modo, o aumento da imigração irregular de brasileiros em Portugal é uma hipótese forte, sobretudo se mantiverem ou mesmo acentuarem os constrangimentos políticos e as oportunidades laborais da actualidade. Na vertente política, o Estado português continua a procurar um modo eficaz de regular a imigração. A proposta que surgiu há poucos anos, de criação de quotas por sector do mercado de trabalho, com a correspondente emissão de vistos de trabalho, não tem provado ser eficaz noutros contextos, incluindo países como Espanha. Se reflectirmos sobre as dificuldades práticas de regulação notamos, por um lado, que as dinâmicas conjunturais do mercado de trabalho dificultam a perspectiva de vagas por sector. Por outro lado, a lógica política deverá sempre impor barreiras à liberdade dos empregadores. Sabe-se, neste aspecto, que os empregadores se têm alinhado cada vez mais com sectores pró-imigração das sociedades europeias, em particular na Europa do Sul. Finalmente, as dificuldades de inspecção nos locais de trabalho sugerem que as dinâmicas informais vão continuar a proliferar, atraindo imigrantes em situação precária.

Na vertente laboral, a imigração futura irá depender do estado geral da economia portuguesa. Na actualidade, as razões conjunturais de expansão são escassas e o forte apelo à imigração, que se verificou a partir de meados dos anos 90 em sectores como a construção civil, é hoje mais reduzido. No entanto, tudo aponta para que o desenvolvimento do desejado processo de retoma económica tenha implícita uma nova dinamização do sector das obras públicas, que envolverá, provavelmente, a realização de alguns grandes projectos (novo aeroporto, túnel do Marão, TGV...), reflectindo-se isto no incremento da procura de emprego por parte deste sector, com evidentes efeitos sobre a atracção de imigrantes.

Adicionalmente, a tendência para uma maior terciarização económica do país, à custa de uma relativa desindustrialização da sua base produtiva, com

particular incidência nos sectores de turismo, actividades de lazer, hotelaria, restauração e comércio favorecerá a atracção de imigração laboral de origem brasileira, nomeadamente porque, a par com outros factores, beneficiam da vantagem linguística. Idêntico efeito terá o desenvolvimento de serviços de proximidade a pessoas e famílias se, o que se apresenta como bastante provável, o governo vier e criar condições adequadas à criação de empresas que operem nestas actividades e, correlativamente, vier a instituir incentivos fiscais aos clientes desses mesmos serviços contra a apresentação de documentação legal comprovativa da sua aquisição. Efectivamente, a percentagem de Valor Acrescentado Bruto, nos serviços de Portugal, dista ainda cerca de 3/4% do valor médio da UE - 15 (66,9% para 70,1%). A desagregação do emprego confirma essa diferença: enquanto em Portugal o emprego nos serviços se situa na ordem dos 60%, na UE - 15, o valor homólogo é superior a 69%. Essas circunstâncias denunciam um potencial elevado de criação de riqueza – e de emprego – nos domínios mais terciarizados de actividade económica.

Deve ainda mencionar-se que a particularidade de alguns destes sectores reside no facto de a sua expansão não estar tão sujeita a factores de curto prazo e de estarem inscritos numa lógica bem vincada de segmentação laboral. Sectores como o emprego doméstico, a assistência a idosos e, em menor grau, o trabalho na hotelaria, restauração e comércio, têm registado grande procura de imigrantes devido, em grande parte, ao menor interesse dos Portugueses. É certo que a melhoria das condições contratuais e de rendimento nalguns destes sectores, a par da diminuição do peso da economia informal, conduziria a maior “competição” entre mão-de-obra nacional e imigrante. Mas o crescimento sustentado do emprego, a par de outro tipo de preferências dos portugueses (incluindo a emigração), poderá continuar a justificar uma imigração continuada, muitas vezes irregular.

A maior incerteza, no campo laboral, reside nos ritmos de expressão do emprego. A haver crescimento forte – como sucedeu no passado recente –, existirão condições para uma absorção continuada de imigrantes provenientes

de diversas origens, com destaque para o Brasil, a par de satisfação das necessidades de emprego dos Portugueses. A existência de segmentos no mercado de trabalho constringerá, porém, a deslocação de nacionais e estrangeiros entre sectores, criando alguma rigidez no sistema. Tal poderá beneficiar o emprego para imigrantes, embora os afaste de uma integração social mais plena. A haver crescimento fraco ou retracção económica, o cenário de maior competição pelo emprego, entre imigrantes de diversas origens e nacionais, será provável⁵¹⁷. Neste caso, a imigração brasileira não deverá ser tão intensa, embora possa beneficiar a “etnicização” de alguns segmentos – empregos onde a contratação de Brasileiros é mais frequente, dada a proximidade linguística, o reforço das redes de informação e recrutamento já existentes, bem como as imagens e os estereótipos (alegres, comunicativos...) que sobre eles são construídos.

Relativamente à evolução da mobilidade socioprofissional dos imigrantes brasileiros, já presentes em Portugal, podemos tomar como ponto de partida estudos recentes que confirmam a ocorrência de uma curva em U: num primeiro tempo, o imigrante sofre uma acentuada desqualificação relativamente ao último emprego no país de origem – e também em relação às suas habilitações formais – vindo a recuperar gradualmente o estatuto profissional, num prazo de tempo que varia consoante o grupo étnico em observação. A mobilidade ocupacional verifica-se no mesmo sector de actividade (vertical) ou com trânsito entre sectores de actividade (horizontal).

Os brasileiros demonstram um declínio menos acentuado, entre o último emprego no Brasil e o primeiro emprego em Portugal, do que os demais grupos imigrantes. Em contrapartida, são um dos grupos socioculturais com maior dificuldade de recuperação da “*décalage*” profissional sofrida, nos primeiros tempos de integração no mercado de trabalho português.

⁵¹⁷ Note-se que, dadas as suas características muito especiais, a imigração brasileira não tem sofrido uma grande concorrência de outros grupos imigrantes (Africanos ou da Europa de Leste) no mercado de trabalho. Constatase também, que os imigrantes brasileiros evidenciam uma resumida incidência do trabalho temporário ao contrário, por exemplo, dos trabalhadores africanos.

Segundo o Instituto de Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho (IDICT), verificámos que os imigrantes brasileiros caracterizam-se por uma ausência genérica de especialização profissional, encaminhando-se preferencialmente para actividades nos sectores dos serviços. Por um lado, eles são um dos grupos socioculturais que demonstra maior flexibilidade laboral, sendo proporcionalmente menos afectados pela crise de desemprego, e, por outro, revelam uma maior propensão para permanecer em profissões menos qualificadas. A sua mobilidade é, pois, predominantemente de índole horizontal.

2.6.1.5 Os locais de destino, brasileiros em Portugal.

Em termos geográficos, os Brasileiros são um dos grupos imigrantes que se encontram mais uniformemente distribuídos pelo País, evidenciando uma grande adaptabilidade à variabilidade das condições concretas locais dos mercados de trabalho. Contudo, a 2.^a vaga de imigração (pós-1998) contribuiu para acentuar os níveis de concentração em determinados lugares, com destaque para a Área Metropolitana de Lisboa (Margem Sul do Tejo) e os seus prolongamentos, o Algarve e algumas regiões periféricas que têm agricultura de mercado importante e cidades médias com algum dinamismo (em termos da construção civil ou do comércio e dos serviços).

Embora a imigração brasileira não tenha conhecido um abrandamento visível, no período de estagnação económica iniciado em 2002, em termos de distribuição regional, parece verificar-se uma certa dificuldade para que os espaços periféricos mantenham os níveis de atracção imigratória verificados em torno da transição do século. Efectivamente, num contexto marcado pela progressiva redução dos fundos comunitários, associada ao final do 3.º Quadro Comunitário de Apoio e, também, pelas tendências para a divergência entre as economias regionais que, tipicamente, caracterizam os períodos de retracção e estagnação económicas, compreendo-se que o dinamismo das regiões periféricas se atenua com consequências evidentes sobre a capacidade de geração e fixação de emprego. Se associarmos a estes elementos o final de algumas grandes obras públicas que tiveram lugar em espaços periféricos

(Barragem do Alqueva, auto-estradas e IC's do interior, reconstruções e infra-estruturas aeroportuárias nos Açores...), completamos o quadro que aponta para uma redução da capacidade de atracção dos mercados de trabalho das regiões periféricas, com impactes evidentes sobre as populações imigrantes. A manter-se esta situação – que poderá alterar-se com a chegada dos fundos comunitários previstos no QREN (2007-2012)⁵¹⁸, sobretudo se associados a um processo de retoma da economia nacional e de sobre-investimento relativo nas áreas periféricas do país –, é de esperar que o Algarve, a AML e os seus prolongamentos e, eventualmente o Norte Litoral reforcem as suas posições como destinos principais dos imigrantes brasileiros. De resto, pode mesmo admitir-se que alguns imigrantes brasileiros, até agora residentes no interior do País, se desloquem para as principais metrópoles do litoral, onde as oportunidades de trabalho são mais abundantes e, em muitos casos, melhor renumeradas.

Perante este quadro, e tendo em consideração os padrões existentes e as tendências em curso, é de prever que os impactes demográfico e económico dos imigrantes brasileiros nas regiões periféricas sejam relativamente limitados, com excepção de situações localizadas – algumas aldeias ou vilas de reduzida dimensão – onde pequenas oportunidades de emprego conseguem fixar algumas famílias brasileiras em contextos marcados por retracção demográfica e envelhecimento significativo. Já em determinadas localidades, situadas no prolongamento da Área Metropolitana de Lisboa, nalgumas cidades médias do

⁵¹⁸ QREN - Sistema de Incentivos ao Investimento das Empresas é um dos instrumentos fundamentais das políticas públicas de dinamização económica, designadamente em matéria da promoção da inovação e do desenvolvimento regional. Tendo em conta o actual estágio de desenvolvimento da economia portuguesa e a sua inserção no quadro competitivo internacional, os incentivos ao investimento empresarial visam o acréscimo de produtividade e de competitividade das empresas e a melhoria do perfil de especialização de Portugal, favorecendo o desenvolvimento territorial e a internacionalização da economia e priorizando o apoio a projectos de investimento em actividades de produção de bens e serviços transaccionáveis ou internacionalizáveis. Os Sistemas de Incentivos ao investimento nas empresas assumem uma relevância significativa no domínio da prioridade QREN «Factores de competitividade», a ser executada não só através do Programa Operacional Factores de Competitividade, mas também pela via dos Programas Operacionais Regionais - Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve. A gestão dos Sistemas de Incentivos envolve a articulação entre entidades nacionais e regionais, repartida da seguinte forma: Gestão Nacional (PO Factores de Competitividade) – projectos promovidos por médias e grandes empresas; Gestão Regional (PO Regionais) – projectos promovidos por micro e pequenas empresas.

interior e no litoral do Algarve e das regiões Centro e Norte, é de esperar que o impacte da presença crescente de Brasileiros se faça sentir ao nível das práticas e ofertas culturais e da própria dinâmica do mercado de trabalho.

2.6.1.6 Apontar para a origem: impactos e ligações.

Do ponto de vista dos lugares de onde partem os Brasileiros, dada a enorme dispersão das origens, é difícil delimitar consequências gerais, além do óbvio fortalecimento das redes sociais ligando os dois países a que se associa um reforço dos vínculos entre as famílias “de lá e de cá”. Na verdade, uma pesquisa desenvolvida em Governador Valadares (Estado de Minas Gerais – Machado 2005/2006)⁵¹⁹ indica como as famílias divididas, entre Portugal e o Brasil, se estruturam através da circulação do dinheiro das remessas. Ou seja, a remessa é muito mais uma questão de estrutura das relações de parentesco do que um problema de balança de pagamentos. Só por si, isso evidencia a abordagem equivocada, tanto das políticas públicas de captação de remessas dos emigrantes, por parte do governo brasileiro, como da política de extracção de recursos dos imigrantes pelo governo português, através de legislações muito mais preocupadas em impor multas severas aos migrantes do que em integrá-los na sociedade portuguesa.

Nesse aspecto, o dinheiro das remessas vai continuar a circular e a irrigar a economia de milhares de famílias brasileiras em todo o País. Como é de esperar, o impacte desse dinheiro tende a ser diluído dentro da economia brasileira, activando principalmente o sector da construção civil. Se durante a estadia do imigrante no estrangeiro, as remessas se destinam a satisfazer necessidades básicas das famílias (alimentação, vestuário, pagamento de rendas) ou se acumulam, frequentemente, como poupanças bancárias, após o regresso destes, as estratégias de investimento familiar são reforçadas e a construção de moradias e apartamentos torna-se o principal destino daquelas

⁵¹⁹ MACHADO, I. J. R. (2005 / 2006). Família e Indústria da migração em Governador Valadares: Destino Portugal. Projecto de Pesquisa em andamento, financiamento CNP, 2005/2006.

(Soares, 1995⁵²⁰; Rossi⁵²¹). Neste contexto, e embora as remessas correspondam a transferências dos particulares, seria interessante analisar de que forma estas poderiam contribuir para estratégias de desenvolvimento nos locais de origem, através da sua incorporação em projectos orientados para a renovação da economia (novas actividades, melhoria dos circuitos de distribuição, etc.), a criação de infra-estruturas e equipamentos (escolas, rede de estradas, etc.) ou a intervenção social. Eventualmente, já existirão alguns projectos deste teor no Brasil que interessaria avaliar. De qualquer forma, experiências desenvolvidas noutros países latino-americanos, como o México ou a Colômbia, evidenciam resultados muito interessantes no âmbito do co-desenvolvimento, mostrando que é possível associar fluxos migratórios bem sucedidos e enquadrados (temporários ou permanentes), ganhos para os próprios imigrantes e benefícios para a comunidade através de projectos de desenvolvimento local que tiram partido da experiência e do capital daqueles que partem, chegando mesmo a multiplicá-lo.

Para além dos fluxos financeiros e dos seus efeitos, serão de esperar outras mudanças, ao nível cultural e social, uma vez que estadias prolongadas no estrangeiro implicam, inevitavelmente, algumas modificações nos hábitos e práticas de quotidiano dos imigrantes, por mais ténues que sejam. Veremos se, no futuro, nalgumas localidades do Brasil mais atingidas pela emigração para Portugal, não despontarão pequenos detalhes de mudança ao nível de incorporação de uma ou outra expressão linguística portuguesa, da decoração de estabelecimentos comerciais, de alguns pormenores associados ao saber-fazer na construção civil e do próprio quadro das relações sociais e familiares. Sabe-se que as migrações internacionais influenciam, de modos diversos, o quadro das relações familiares; atendendo ao crescente número de casamentos mistos entre Portugueses(as) e Brasileiras(os), os impactes parecem crescentes a este nível.

⁵²⁰ SOARES, W. (1995). Emigrantes e Investidores: Redefinindo a dinâmica imobiliária na economia Valadarense. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. IPPUR, UFRG.

⁵²¹ Id. ROSSI, P.L. (2004).

2.6.1.7 Representações, identidades, ilusões lusófonas.

E vale a pena terminar com o imaginário e as representações. Provavelmente, um dos principais impactes da grande quantidade de Brasileiros em Portugal será, provavelmente, uma transformação gradual na imagem que estes em geral têm de Portugal e, reciprocamente, que os portugueses possuem do Brasil e dos brasileiros. Este processo já está em curso e marca uma característica histórica do relacionamento entre os dois países, que é profusão de imagens construídas ao longo dos séculos. Se, em meados do século XIX, a imagem do português no Brasil era marcada justamente pela emigração portuguesa, no final do século XIX e durante o século XX, vários historiadores identificam uma transformação nos estereótipos, ligada à constituição da República Brasileira e aos conflitos no mercado de trabalho (Ribeiro, 1992⁵²²; Alencastro, 1988⁵²³ e Machado 2003⁵²⁴, entre outros).

No século XX, consolidou-se a imagem do “português burro”, sendo esta personagem presença cativa no universo do humor brasileiro.

Este estereótipo perdura até hoje, impedindo o conhecimento mais efectivo de Portugal e dos portugueses. Mas a movimentação de brasileiros de diversas localidades de vários Estados do Brasil (Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, etc.) para Portugal, nos últimos 15 anos, produziu certamente uma transformação gradual daquela personagem estereotipada, tornando-se, progressivamente, Portugal, um lugar reconhecido e respeitado. Em termos culturais, a deslocação e fixação dos brasileiros em Portugal estão a produzir (e produzirão muito mais no futuro) uma desmontagem sistemática dos antigos estereótipos brasileiros entre os portugueses.

⁵²² RIBEIRO, G. S. (1992). “Pés-de-Chumbo e Garrafeiros: Conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro, no primeiro Reinado (1822-1831)”. Revista Brasileira de História. Vol. 12 pp. 141-165. N.º 123/124.

⁵²³ ALENCASTRO, L. F. (1988) “Escravos e proletários”. Novos estudos. Ceprab. pp. 30-57, n.º 21.

⁵²⁴ Id. MACHADO, I. J.R. (2003).



Este reconhecimento proporciona uma melhoria substancial na relação entre os dois países. Ao transformarem Portugal em lugar de destino, os brasileiros acabam por atribuir-lhe maior consideração.

Contudo, essa relação é contrabalançada pela experiência negativa de exploração, racismo e dificuldades várias que muitos migrantes enfrentaram, gerando uma espécie de “volta ressentida”. Este processo de discriminação, principalmente de mulheres brasileiras, tende a dar origem a outro tipo de produção de estereótipos, curiosamente semelhantes aos de meados do século XIX, nos quais o Português deixa de ser o motivo de piada para voltar a ser o “espertalhão” e o explorador do trabalho dos Brasileiros. De qualquer forma, assistiremos a uma transformação da imagem dos Portugueses no Brasil, o que já se faz sentir nos media em geral, por exemplo, através de uma presença mais regular de Portugal nos noticiários sobre política internacional.

Efectivamente, Portugal vai cada vez mais aparecer como um nexo importante de toda a emigração brasileira para a Europa, como uma espécie de plataforma de lançamento. Cada vez mais redes vão interligando o Brasil, Portugal e um terceiro país, dentro da União Europeia, sendo muito normal que os migrantes circulem por esses três lugares. Portugal está a transformar-se numa espécie de porto seguro para os Brasileiros na Europa. E isso tende a ser importante mesmo em tempos de crise económica em Portugal, uma vez que não podemos desprezar a importância da língua na decisão emigratória de muitos Brasileiros, com destaque para aqueles que possuem pouca escolarização para padrões portugueses. Uma previsão que se pode fazer sem muito receio de errar é que muitos Brasileiros continuarão a migrar para Portugal principalmente por conta da facilidade linguística, embora esse não seja o único motivo que os conduz a Portugal.

Esta relevância da Língua Portuguesa, enquanto factor incentivador da imigração brasileira para Portugal, permite posicioná-la no quadro do mundo lusófono remetendo, necessariamente, para o contexto mais amplo da própria Lusofonia. Na actual conjuntura socioeconómica política de um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, dois factores põem em relevo a

importância e as possibilidades da Lusofonia em geral, e do Brasil em particular: o humanismo lusófono e o potencial económico brasileiro.

Foi ainda na fase das relações luso-brasileiras agitadas e conflituosas que surgiram os primeiros sinais de mudança e se lançaram as sementes para a Lusofonia futura. Em plena tempestade lusófoba – a tal que possibilitou a construção, primeiro da imagem do Português explorador dos brasileiros, progressivamente transformando no Português imigrante “burro”-, fruto inevitável da independência, que iria perturbar o relacionamento entre os dois países até cerca de 1930, um notável pensador brasileiro, Sílvio Romero, em 1902, apelou para uma espécie de união ou comunidade de defesa constituída pelo Brasil e por Portugal e colónias. O objectivo, não apenas imediato, era o de se fazer face às cobiças das federações e blocos das potências, que depois da Conferência de Berlim de 1885 não só partilharam África (Alemães, Ingleses, Franceses) como alimentavam também outros projectos hegemónicos, relativamente a Portugal, ao Brasil e a outras pequenas nações. Corajosamente, e contra a corrente, Romero preconizou uma aliança, argumentando acima de tudo com o facto de uma língua comum nos unir (como acontecia com Ingleses e Franceses), vantagem essa a reforçar com o recomeço da emigração portuguesa, factor acrescido de robustecimento da identidade do Brasil contra os separatismos dos Alemães e Italianos instalados no interior do país.

Do lado português, Fernando Pessoa, anos mais tarde, argumentou com a importância da Língua como pátria de um Quinto Império cultural, proposto várias vezes também nas suas ideias sobre “atlantismo”.

Na mesma linha, a Sociedade de Geografia de Lisboa e a Academia das Ciências chamavam à atenção para a grande importância social e estratégica do reatar dos laços de amizade e cooperação.


Com a independência das antigas colónias portuguesas de África, a partir de 1975, e a adopção da Língua Portuguesa como língua oficial, pelos seus principais responsáveis, começaram a concretizar-se os sonhos de Vieira,

Romero e Fernando Pessoa, podendo-se falar já na existência de um grande espaço lusófono, caracterizado especialmente pela sua riqueza e originalidade cultural de povos miscigenados, mas não suficientemente industrializados ou economicamente desenvolvidos.

Assim, grosso modo, desde os anos 30 do século passado que a lusofobia se foi transformando, embora de forma lenta e socialmente segmentada, em lusofilia, e o relacionamento luso-brasileiro foi melhorando progressivamente. De qualquer modo, é nos últimos 30 anos, designadamente após o restabelecimento dos regimes democráticos nos dois países, que se assistiu a uma maior aproximação entre estes e os seus povos. Evidências deste processo correspondem ao bom acolhimento, no Brasil, de um novo tipo de emigração portuguesa em 1975 e, também, à proximidade que os Portugueses atribuem aos imigrantes brasileiros que, em número nunca antes atingido, demandaram a terra lusa, a partir do momento em que o país entrou na União Europeia e, sobretudo, após 1998-99. Neste novo quadro, a velha Lusitânia passou a ser olhada também como a sua e a funcionar como porta de entrada para outros países europeus. Hoje, são o maior grupo de estrangeiros residente em Portugal, com a situação regularizada, num conjunto mais vasto que se aproximará dos 400 000, em toda a Europa.

Tem sido benéfica esta imigração, por desfazer preconceitos e contribuir para criar um relacionamento de familiaridade espontânea. O agrado com que antes tinham sido recebidos inúmeros artistas e músicos, bem como a favorável audiência das telenovelas, já haviam preparado o terreno para um acolhimento que, não obstante algumas situações de exploração em sede de mercado laboral (formal e, sobretudo, informal) e os momentos de tensão existentes e assinalados ao longo dos capítulos anteriores, tem sido globalmente positivo.

Esta convivência interétnica, que deve ser alargada aos restantes quatrocentos mil imigrantes provenientes, não só dos PALOP, mas também de muitos outros países, empresta ao panorama multicultural português uma dinâmica de relativa tolerância que contribui para facilitar uma integração por vezes difícil



nos aspectos socioeconómicos. Julgamos que este contributo acaba, também, por ser benéfico para a própria Europa, na medida em que ajuda a atenuar preconceitos racistas e xenófobos, aparentemente maiores do que os nossos, como demonstraram os tumultos de Novembro de 2005, em França, e as reacções violentas nos países islâmicos contra as caricaturas de Maomé, culminando com a morte de 12 jornalistas do semanário Charlie Hebdo no dia 7 de Janeiro de 2015.

Observando a História, é fácil concluir que, se antes os conflitos, para além das guerras, entre povos de culturas e religiões diferentes, não eram em maior número devido ao facto de estarem separados por milhares de quilómetros, estes estão hoje a tornar-se mais frequentes no interior de um mesmo país multiétnico, por ainda não existirem hábitos de tolerância e faltarem mediações apaziguadoras, capazes de gerar maiores consensos. O humanismo lusófono pode assim dar o seu contributo para o estabelecimento de uma vida colectiva mais pacífica e tolerante.

Em complemento deste contributo para a paz e a harmonia social, a lusofonia e seus valores projectam-se no futuro, através do Brasil, já considerado como grande potência, entre as novas potências emergentes no mundo do futuro, nas áreas da economia e da política. Conjuntamente com a economia, viajam a Língua e os seus valores. Ora, entre essas novas potências emergentes, a Língua Portuguesa, transportada pelo Brasil, é a única língua da Europa ocidental a cobrir o novo espaço de tipo holográfico, das grandes potências do futuro. E, com ela, vaia a Lusofonia que não pode isolar-se no quadro da globalização, mas aproveitar a oportunidade para se aliar às suas irmãs, as línguas românticas (o Espanhol, o Francês, o Italiano) para criar o grande espaço latino, em condições de emparceirar, ou mesmo conter, a dinâmica avassaladora do Inglês.

Estamos certos de que a união das quatro fonias românticas, em muito poderá contribuir para tornar mais humana e justa a cultura da racionalidade que a Europa tanto preza, mas que se manifesta por vezes racista em relação às



outras culturas e religiões as quais, também elas, podem constituir outros tantos factores de estabilidade e pacificação, ultrapassadas que foram ou vão sendo algumas das suas tendências fundamentalistas.

2.7 Questões a investigar e a estudar.

Os brasileiros constituem já hoje o maior grupo imigrante em Portugal. Essa tendência relativa não parece sofrer abrandamento nos anos mais próximos de crise económica e de elevado desemprego. Dito de outro modo, a redução dos fluxos de imigração, legal e indocumentada em 2004 e 2005, é muito mais evidente noutros grupos, com destaque para os Europeus de Leste, do que em relação a brasileiros. Aliás, em termos de integração, a população brasileira é aquela que sofre a menor “erosão” nas atitudes e comportamentos subtis de rejeição por parte dos nacionais, demonstrando que as condições de “saturação”, relativamente à absorção de imigrantes brasileiros, se encontram distanciadas dos sentimentos detectáveis para outros grupos populacionais. Uma projecção das tendências recentes levar-nos-ia pois, a admitir uma acentuação no futuro próximo do peso dos brasileiros no conjunto da população estrangeira em Portugal e uma sua presença ainda mais conspícua no total do emprego, com destaque para o sector terciário.

No entanto, poderá suceder que a maior dispersão dos brasileiros pela Europa crie destinos concorrenciais, podendo estes alargar-se mais ainda devido aos processos de consolidação das “novas” economias de mercado dos países do último alargamento da UE, num contexto de circulação facilitada da mão-de-obra. De momento, deve referir-se que já são muito significativos os contingentes de brasileiros em Espanha, Itália ou Reino Unido, por exemplo. Nesses países, realizam um tipo de trabalho não muito diverso daquele que desempenham em Portugal. As condições de rendimento são, no entanto, mais favoráveis. A consolidação de redes informais, bem como o accionamento de redes organizadas para esses destinos, poderá levar a um crescente “desvio” da imigração, antes dirigida a Portugal. Neste quadro, as facilidades aparentes de integração em Portugal, decorrentes dos laços históricos e da língua, poderiam ver diminuído o seu poder atractivo, face às barreiras objectivas à integração no nosso país e a um maior interesse económico da entrada em países europeus com fortes dinâmicas de crescimento ou níveis de rendimento mais altos.



De qualquer forma, perante os vários cenários que se podem equacionar – i) estabilização do efectivo ou crescimento lento num contexto de reduzida dinâmica económica; ii) crescimento atenuado por um efeito de redistribuição para outros países europeus; iii) crescimento forte num quadro de recuperação acentuada da economia portuguesa, a imigração brasileira para Portugal e, provavelmente, para algumas outras regiões europeias, constituirá um processo relevante, pelo menos a curto e médio prazo.

Assim sendo, a investigação da imigração brasileira para Portugal e, também, para a Europa, continua a ter toda a pertinência, possuindo um vasto campo de expansão. Não se trata apenas de “saber mais” acerca dos imigrantes brasileiros, atitude básica de qualquer pesquisa científica; trata-se, também, de obter conhecimentos mais profundos e objectivos que permitam melhorar os processos migratórios (no domínio económico, dos transportes e comunicações...) e, sobretudo, as políticas que pretendem gerir os fluxos e promover a integração.

E como as respostas encontradas ao longo das pesquisas que foram sintetizadas nos diversos capítulos deste trabalho levantaram, como afirmámos no início, novas interrogações, resolvemos explicitá-las aqui, mostrando que o campo de investigação se encontra completamente em aberto, sendo desejável e necessário que jovens investigadores, em teses e projectos de investigação, continuem a produzir novo conhecimento e novas respostas completando e actualizando os resultados de que já dispomos. Adicionalmente, torna-se fundamental o desenvolvimento de projectos de investigação transnacionais, que associem investigadores portugueses e brasileiros, de modo a que futuras pesquisas consigam conjugar o olhar da saída (a emigração) com o olhar da entrada (a imigração), ultrapassando uma barreira epistemológica que se mantém na maioria dos trabalhos.

Procurar saber mais, acerca do modo como se articula a imigração brasileira para Portugal com a imigração brasileira para outros países da Europa; qual a influência efectiva dos imigrantes brasileiros em Portugal e das suas

instituições sobre algumas decisões políticas tomadas pelo governo brasileiro (e, eventualmente, pelo governo português), em matérias como a política externa ou a captação de remessas; quais os canais efectivos do tráfico de mulheres e que alternativas existem para a integração destas imigrantes; como se está a processar a integração dos jovens brasileiros nas escolas e universidades portuguesas ou quais são as práticas transnacionais dos imigrantes brasileiros e que impactes específicos têm nos lugares de origem, são apenas algumas interrogações que podem alimentar o trabalho inovador de jovens investigadores, desejavelmente no quadro de equipas transnacionais.

2.7.1 Êxito escolar dos descendentes dos países do estudo.

A problemática do êxito escolar, amplamente referida numa extensa bibliografia, constituiu-se como uma base do nosso estudo. Vale a pena, por isso, realizar uma análise da bibliografia que trata esta temática.

Consideramos, tal como Tavares (1998)⁵²⁵, que a educação enquanto processo de ensino-aprendizagem e a partir da Escola, é um processo que se desenvolve em espiral que se vai alargando, à medida que a variedade e a complexidade das matérias aumenta com os anos de escolaridade. À medida que a espiral se vai desenvolvendo e alargando, alarga-se simultaneamente o espírito e o campo de acção do jovem educando, inserindo-o cada vez mais profundamente na sociedade pela possibilidade de assunção de papéis cada vez mais diferenciados e responsabilizados, possibilitando-lhe a aquisição de novos status em função dos conhecimentos que entretanto foi adquirindo.

A escola é o instrumento de integração por excelência. O contrário a este pensamento, a escola pode ser o principal factor de exclusão.

A escola da diversidade e da sociedade multicultural é, por isso, necessariamente diferente da escola inserida e operada em contexto monocultural.

⁵²⁵ Id. TAVARES, M.V. (1998)



À medida que o estudo avançava no terreno e nos nossos contactos com os conselhos executivos, directores das escolas profissionais, alunos nas entrevistas e alguns pais, uma das nossas preocupações que emergiu do estudo, foi saber que nas interações entre os alunos de países diferentes na mesma escola, a começar pelos portugueses, se teria como efeito aumentar ou diminuir o preconceito em relação a outras etnias e por isso haver tensões entre os diferentes grupos. Observamos escolas no concelho de Faro, onde existia mais 100 alunos provenientes de 70 países. Foi dito pelo conselho executivo da escola em causa que essa interação não era suficientemente forte, já que muitas das dificuldades encontradas nas escolas decorriam de estereótipos existentes e que estes não mudam rapidamente apenas pela convivência entre uns e outros num mesmo espaço escolar.

Seja qual for a origem dos alunos, há um vasto conjunto de variáveis que nem sempre é entendido pela escola; a idade dos alunos, a cor da sua pele, a língua falada em casa e com os amigos, a integração dos pais na comunidade local, a inserção da família em espaços sociais como seja associações de carácter social ou outra. Todos estes factores segundo o Bispo Auxiliar do Porto (2006)⁵²⁶, têm influência na capacidade de integração dos jovens na escola e na sociedade os seus familiares.

Os jovens de minorias imigrantes dos países de língua portuguesa foram interessante ouvir testemunhos, onde estes tinham que defrontar atitudes racistas ou experimentarem dificuldades de compreensão, devido ao seu desconhecimento da língua, ou ainda serem alvos de troça por parte dos colegas devido às construções gramaticais imperfeitas, sotaque, utilização inadequada de vocabulário, etc....

Quando nós nos dirigíamos às escolas dos concelhos de Setúbal e de Faro e dizíamos que estávamos a fazer um inquérito a alunos das ex-colónias

526 BISPO AUXILIAR DO PORTO (coordenador) (2006) Cooperação Família-Escola. ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa

portuguesas e de leste, a resposta geralmente era sempre a mesma, (...) *alunos pretos, não temos, agora alunos de olhos azuis e muito brancos, sim temos alguns*".

Segundo Rocha-Trindade⁵²⁷, (1993). “

Nalguns casos a pertença de um grupo minoritário está associado a uma vida com más condições de higiene, de saúde, de alimentação, assim como a residências superlotadas de parentes e amigos em trânsito. Estas deficientes condições de vida conduzem normalmente a uma elevada taxa de insucesso e a uma rejeição por parte dos colegas, embora o mesmo exactamente se possa dizer das crianças portuguesas que vivem em circunstâncias idênticas. (Trindade, 1993, p.71.)

⁵²⁷ ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993). Perspectivas sociológicas da interculturalidade. *Análise Social*. Nº 123-124. p. 71.

2.8 Advertência macroeconómica.

A investigação sobre migrações na Europa tem duas áreas preferenciais que se ocupam das determinantes das migrações: a teoria de migrações inter-áreas e a teoria do comércio internacional. Dentro da primeira tem interesse para esta análise os modelos agregados de correntes migratórias internacionais, nomeadamente os que se ocupam da perspectiva espacial. Modelos do tipo gravitacional explicam a dimensão da corrente entre países a partir da combinação de factores push no país de origem (excedente de mão-de-obra) e factores pull no país de destino (défice de mão-de-obra), um estímulo (diferença de salários) e um factor impeditivo (distância). A variável distância além de ser considerada uma proxy para os custos de transporte, é também considerada uma boa aproximação às barreiras sociais com transporte, é também considerada uma boa aproximação às barreiras sociais com que se depararam as migrações, como a Língua, os Costumes e a Cultura. Modelos gravitacionais prestam-se a uma combinação com os modelos neoclássicos das migrações internacionais.⁵²⁸ Ainda dentro do grupo de análise agregada, tem interesse para este estudo a perspectiva de alguns autores que se preocupam com as matrizes sectoriais de emprego de mão-de-obra estrangeira na economia de acolhimento, seguindo o modelo de Bhagwati (Bhagwati, 1984)⁵²⁹.

Estes modelos permitem a abordagem sistemática dos movimentos migratórios na UE tanto na perspectiva demográfica como do mercado de trabalho.

No que se refere aos efeitos demográficos, constata-se e fundamenta-se a sua relevância no facto de a baixa taxa de natalidade e o aumento da esperança de vida e suas consequências para o mercado de trabalho e segurança social europeus poderem ser, em parte e a curto prazo, compensados pela imigração de mão-de-obra jovem que vem melhorar o coeficiente de dependência.

⁵²⁸ Ver Mole, 1998

⁵²⁹ BHAGWATI, N., e outros (1984), "The west german gastarbeiter system of immigration", European Economic Review, 26.

Quanto aos impactos sobre o mercado de trabalho, dado não existir uma “teoria do emprego”, houve que recorrer aos vários modelos económicos, desde os que explicam a função amortecedora da mão-de-obra imigrante, passando por variantes, até à abordagem da dual labor market theory que concebe um mercado segmentado de trabalho (good jobs/bad jobs) e com isso permite explicar a posição da mão-de-obra imigrante no mercado de trabalho na Europa.

Considerando os dois principais segmentos - o primário e o secundário – é possível explicar a relação entre a mão-de-obra nacional e a imigrante. O segmento primário, correspondendo aos good jobs, consiste num trabalho com estabilidade, com boas condições e alto rendimento não sujeito a flutuações económicas. Já o segmento secundário, correspondendo aos bad jobs, caracteriza-se pela falta de estabilidade, más condições, baixo rendimento e submetido a flutuações económicas, com o consequente desemprego. É neste último segmento que se vai encontrar a quase totalidade dos imigrantes.

Nesta dicotomia poderão vir a constatar-se – não só em Portugal como em todos os países de imigração de UE, num futuro breve, tensões sociais directamente ligadas ao mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo constatar que determinadas actividades económicas só puderam ser “reanimadas” função da existência de um número crítico mínimo de mão-de-obra e que foi garantido pelos imigrantes. É o caso da retoma agrícola em várias áreas “abandonadas”, nomeadamente no Alentejo. Há países na UE que oferecem doações de terrenos para atrair imigrantes, em regiões de baixa densidade populacional, com o objectivo de a sua actividade dinamizar a agricultura, como é a zona do Norte do País e Trás Montes.

Precisamente porque o mercado de trabalho é segmentado, não se confirma necessariamente a tese da substitucionalidade que pressupõe a permuta entre a mão-de-obra nacional e a imigrante. É nesta tese que se baseia a ideia da função “amortecedoras” (buffer zone) da mão-de-obra imigrante, segundo a qual o recrutamento de mão-de-obra imigrante ou a sua expulsão são em

função das necessidades conjunturais de imigrantes, em fase de recessão são afastados. Este processo não se aplica actualmente a Portugal.(Ferreira at al, 2005. p. 6)⁵³⁰

Próximo desta posição está a que defende poder prescindir-se da mão-de-obra imigrante sem efeitos negativos para a economia. Esta interpretação parte do princípio que sem a importação de mão-de-obra se manteria o *status quo ante*. Tal significa considerar essa utilização como uma variável independente do processo produtivo, na premissa de ela pressupor aumento do investimento, o que implicaria maior poupança e, portanto, uma limitação do consumo dos nacionais que limitaria a criação de postos de trabalho. Na realidade não é assim, dado que a importação de mão-de-obra é o resultado de um crescimento da formação de capital fixo em período anterior de crescimento económico que vem exigir mais mão-de-obra para evitar o desequilíbrio na proporção dos factores.

O facto de o mercado de trabalho estar segmentado vem pôr também em causa a tese de que a mão-de-obra imigrante induz uma travagem no crescimento dos salários reais dos nacionais. As estatísticas existentes sobre a remuneração salarial não permitem estabelecer um coeficiente de correlação entre a evolução dos salários e a presença da mão-de-obra imigrante. O nível dos salários depende do nível tecnológico, da organização, dos trabalhadores e da situação do mercado laboral, factores de que depende a função de produção. Não utilizar mão-de-obra imigrante não levaria ao melhoramento dos salários reais do trabalhador nacional, conduziria sim – sabendo-se que uma outra função de produção, pelo menos a curto prazo, não é possível – à estagnação⁵³¹

2.8.1 O ângulo populacional.

⁵³⁰ FERREIRA, E. S., RATO, H., MORTÁGUA, M.,J.(2005). “Novos Caminhos da Europa. A imigração de Leste”. Celta Editores. Oeiras. p. 6.

⁵³¹ Ibidem. p.6.

Nos últimos cinquenta anos, a população europeia desceu de 22% da população mundial para 12%, segundo o comité *ad hoc* para a população do Conselho da Europa.⁵³² Passou de uma população de 295 milhões para 380 milhões, tendo-se registado desde a segunda metade da década de 60 um acentuado decréscimo tanto de nascimentos como de óbitos.

A união dos vinte e oito caracteriza-se, em termos demográficos, por ter um baixo crescimento populacional e uma população envelhecida, como é o caso típico de Portugal. Esta situação resulta do decréscimo das taxas de natalidade e de mortalidade – registam-se assim menos nascimentos, há uma redução da mortalidade infantil e um aumento da esperança de vida.

No ano 2001, verifica-se que o crescimento natural contribuiu somente com uma terça parte do total do crescimento da população da UE, crescimento esse pouco acentuado (0,4%) – cerca de 1 milhão de pessoas – e migratório registado. A maior percentagem foi registada na Irlanda com 1,5% e as mais baixas na Alemanha e Itália (0,1%). Esta situação repete-se no ano 2002, registando-se um crescimento da população total da União de 0,3%.

Deste modo, perante uma Europa com um decréscimo populacional acentuado e uma população envelhecida, a longo prazo, esta conjuntura só poderá ser alterada com medidas sociais e políticas conducentes a condições e situações que induzam à elevação da taxa de natalidade e que levem à correcção de coeficientes de dependência desfavoráveis. Mas a curto e médio prazo a imigração – e consequente aumento do saldo migratório – é considerada como um factor que pode contribuir para contrariar esta tendência de contracção demográfica, como é disso exemplo o caso de Portugal.

Quadro 19 - Taxa Bruta de Natalidade. (taxa %)

Lista de Anos	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Taxa Bruta de Natalidade	11,0	11,0	10,8	10,4	10,4	10,0	9,7	9,8	9,4	9,5

Fonte de Dados: INE - Estatísticas de nados-vivos INE - Estimativas Anuais da População Residente
Fonte: PORDATA Última actualização: 2011-12-09 03:27:13

⁵³² Diário de Notícias, 30 de Janeiro de 2004.

A população imigrante é uma população relativamente mais jovem quando comparada com a população activa da UE, dada a propensão para emigrar ser mais alta nas camadas jovens do que na população em geral de qualquer país de origem.⁵³³

No ano 2000 os residentes não-nacionais com idades entre os 25 e os 39 anos representam cerca de 5% do total; 11-12 % na Alemanha e 9 % na Áustria. Os que têm 55-64 anos representam só 2-3 % do total de imigrantes na UE.

Em Portugal e de acordo com o Censos 2001, na população imigrante, os idosos (65 ou mais anos) representam somente 5 %, sendo a percentagem de jovens (0-14 anos) de 14%. A grande maioria, 81,2%, concentra-se na idade activa. Com efeito, segundo o inquérito por nós realizado, os imigrantes têm uma distribuição muito igualitária entre os grupos etários 25-30 anos e os 41-45 anos (em torno de 16 % a 19%). Menos representados encontram-se os grupos entre os 20-24 anos e os 46-50 anos, com apenas 12% dos imigrantes em idades situadas nestes intervalos. Estas características poderão ser um dos vectores que contribuem para o rejuvenescimento da população activa constatado no Censos 2001. A relação entre a população de 20-29 anos e a de 55-64 anos passou de 136% em 1991 para 143% em 2001 (INE, Censos 2001).

Quadro 20 -Média de idades da população do estudo.

Grupos	Brasil	Europa de Leste	Palop	População total em Portugal
Média de Idades	31,2	33,5	31,0	39,5

Fonte: Dados elaborados pelo autor com base nos dados do INE, Censos 2001

2.8.2 A necessidade de mão-de-obra.

Como se descreve na abordagem da perspectiva demográfica, é característica geral da Europa Comunitária a necessidade de mão-de-obra função do

⁵³³ Os não nacionais que imigraram para a União, no período 1995-1999, correspondem a uma população jovem com menos de 30 anos.

decréscimo populacional e duma população envelhecida. Sendo a correcção dos coeficientes de dependência corrigíveis só a longo prazo, tem a UE usufruído das correntes migratórias para uma correcção a curto prazo.

Da aproximação de Portugal à Comunidade Europeia têm vindo a revelar-se, naturalmente, uma série de consequências que ultrapassam os efeitos de curto prazo. Dois desses efeitos reportam-se à demografia e à sua relação com o desenvolvimento económico.

Sendo a evolução da economia portuguesa a partir da década de 70 resultado de factores internos, foi também, de forma significativa, função da sua aproximação ao espaço económico europeu em integração. Este processo induziu a um crescimento económico com as características do processo das outras economias europeias e, portanto, diferentes das tradicionais da economia portuguesa. Esta dinâmica levou a um quadro novo com manifestações, umas de carácter específico da economia portuguesa outras de carácter geral comuns às economias europeias.

Do primeiro grupo de manifestações distingue-se o facto de a tradicional emigração portuguesa, já a partir do fim da década de 60, ter passado a ser um factor de consequências nefastas de falta de mão-de-obra no sector secundário de economia portuguesa (Ferreira, 1974)⁵³⁴, isto para além de outros factores, nomeadamente a guerra colonial portuguesa.

A taxa de crescimento da economia nessa época não tornou, contudo, muito notória a falta de mão-de-obra; mas ao entrar na fase de crescimento acelerado a falta de recursos humanos tornou-se evidente. Acrescenta-se ainda a este primeiro grupo de características nacionais o facto de o melhoramento da qualidade de vida, traduzido pelo enriquecimento económico, induzir uma atitude diferente perante o trabalho. A mão-de-obra portuguesa passa a não ser atraída pela remuneração de certos trabalhos de menor qualidade e mais difíceis e a relegar para mão-de-obra estrangeira a sua

⁵³⁴ FERREIRA, E.,S.(1974),“Ursachen und Formen der Auswanderung und ihre Bedeutung fur die Entwicklung Portugals; inaugural dissertation, Universitat Heidelberg. [Versão Portuguesa, Ferreira, Eduardo de Sousa(1976), Origens e Formas de Emigração, Iniciativas Editorias, Lisboa].

execução. Uma atitude com consequências semelhantes às já verificadas noutros países da Europa e que já podemos classificar no grupo de manifestações de carácter geral. Mas, de relevo neste último grupo é a própria evolução demográfica em Portugal, que passou a ter as características das outras populações europeias.

O envelhecimento da população decorre do aumento da esperança de vida para 75-77 anos e consequentemente, a idade média da população em Portugal aumentou quase três anos de 1991 para 2001 (INE, Censos 2001). O índice de envelhecimento – relação da população com 65 e mais anos com a população até aos 14 anos – passou de 68% em 1991 para 102% em 2001 (INE, Censos 2001).

Quadro 21 - Estrutura etária da população portuguesa e da União Europeia (1960 – 2000)

(% da População total)				
Grupo etário	1960		2000	
	Portugal	União Europeia	Portugal	União Europeia
0 - 1	30	25	16	17
15 - 64	63	65	67	67
65 +	8	10	17	16

Fonte: Ferreira, 2003 (dados elaborados com base nos dados do INE, Censos 2001 e do Eurostat)

Quadro 22 - Estrutura etária da população activa portuguesa

Anos	Grupos etários						
	Total	<25	25-34	35-44	45-54	55-64	65+
2000	5.226,4	677,8	1.357,1	1.278,4	1.035,2	580,0	297,8
2001	5.325,2	679,2	1.380,7	1.304,7	1.066,1	577,7	316,7
2002	5.407,8	668,0	1.415,1	1.320,5	1.079,0	599,2	326,1
2003	5.460,3	618,2	1.449,1	1.353,4	1.101,7	610,7	327,2
2004	5.487,8	582,8	1.472,1	1.378,2	1.130,1	607,2	317,5
2005	5.544,9	564,2	1.484,9	1.384,4	1.150,7	637,3	323,3
2006	5.587,3	544,4	1.483,1	1.409,0	1.180,8	640,6	329,4
2007	5.618,3	518,4	1.475,9	1.420,7	1.199,0	670,5	333,8
2008	5.624,9	507,5	1.464,4	1.423,1	1.220,3	683,4	326,1
2009	5.582,7	466,3	1.444,5	1.435,1	1.230,9	686,1	319,7
2010	5.580,7	426,8	1.422,5	1.454,1	1.272,0	688,7	316,6

2011	5.543,2	443,8	1.389,8	1.471,3	1.264,3	691,4	282,6
2012	5.494,8	427,3	1.320,1	1.483,4	1.281,8	692,1	290,1
2013	5.389,4	391,3	1.248,5	1.483,1	1.291,7	708,0	266,7

Fontes/Entidades: INE, PORDATA. Última actualização: 2014-02-10

Segundo o quadro 22, a população activa é o conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados). (meta-informação – INE).

Para a classificação da situação de empregado e de desempregado, a idade mínima considerada, na operação estatística, pelo INE, é de 12 anos até 1991; 14 anos, até 1992 a 1997, e de 15 anos a partir de 1998, ainda que a escolaridade obrigatória em Portugal surge em 27 de Agosto, pela Lei n.º 85/2009, onde veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar ao mesmo tempo a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos cinco anos de idade.

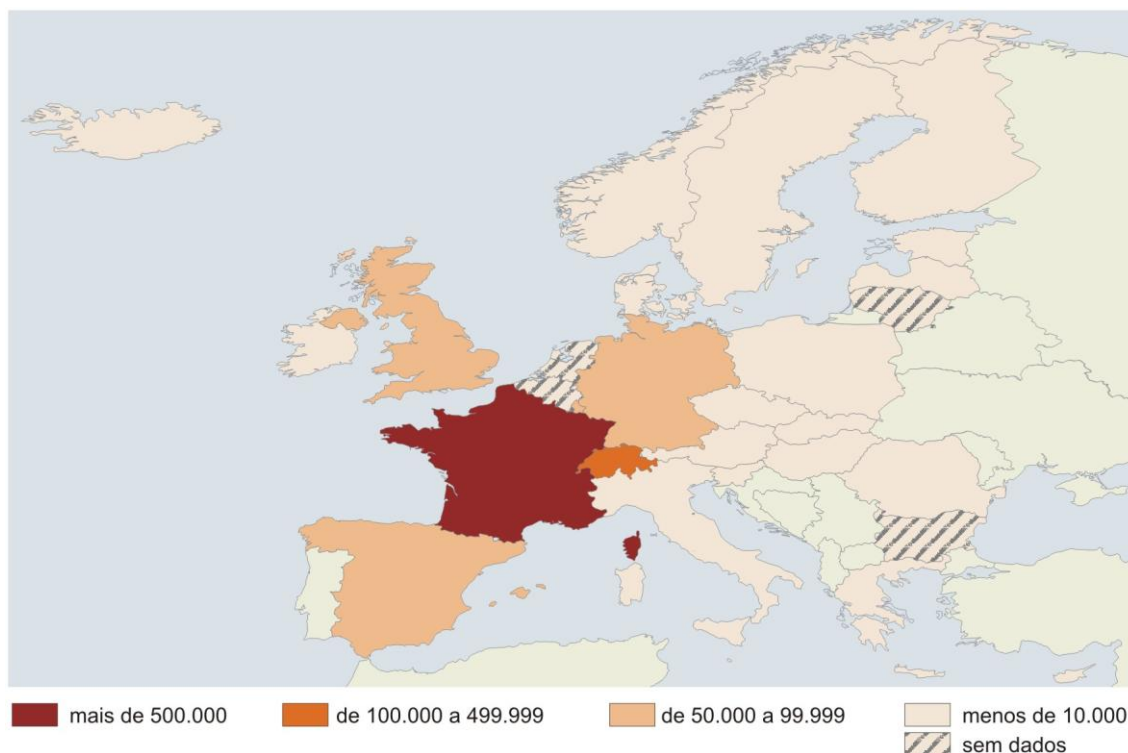
Alteração do conceito de população activa: até 1991 o conceito de população activa é o resultado do número de empregados e do número de "desempregados em sentido lato"; a partir de 1992 passa só a existir o conceito de desempregado, que corresponde ao anterior conceito de "desempregado em sentido restrito" e, consequentemente, o conceito de população activa passa a ser o resultado de número de empregados e do número de desempregados.

Em 1998 para a classificação da situação de emprego e de desemprego, a idade mínima considerada na operação estatística feita pelo INE, é de 12 anos até 1991 a 1997, 14 anos de 1992 a 1997, e de 15 anos a partir de 1998, e de 15 anos a partir de 1998.

Pela análise do quadro Portugal é um país que está a perder população e que deixou de conseguir atrair mais imigrantes. Nota-se uma estabilização pela análise dos quadros anteriores. A conjugação dos dois factores é que é dramática. A razão porque estão a sair e não estão a entrar é a mesma – o

nível de recessão é muito elevado em Portugal e é uma das explicações mais lidas no noticiários das televisão e dos artigos científicos produzidos nas universidades portuguesas.

Figura 5 - Emigrantes nascidos em Portugal residentes em países da União Europeia e da EFTA, 2011.



Fonte: Eurostat, dados dos censos nacionais de 2011.

Em 2011, quase um milhão de emigrantes portugueses residia no conjunto dos países da União Europeia (UE). Nos 22 países para os quais há dados disponíveis, foram recenseados, em 2011, 960.551 indivíduos nascidos em Portugal, representando 2% do número total de imigrantes residentes na União Europeia. Se a estes somarmos os quatro países da EFTA, com os quais a União tem acordos de livre circulação, o número de portugueses emigrados subia para 1.131.965 indivíduos, aumentando ligeiramente a percentagem de imigrantes a residir nos países da UE e da EFTA que nasceram em Portugal: 2,3%.

O país da UE em que viviam mais emigrantes portugueses era a França (617 mil recenseados), seguindo-se Espanha (99 mil), Reino Unido (92 mil), Alemanha (75 mil) e Luxemburgo (61 mil).

O essencial da emigração portuguesa para os países da EFTA concentrava-se na Suíça: 169.458 nascidos em Portugal recenseados em 2001. No conjunto destes seis países viviam mais de 98% dos emigrantes portugueses residentes na UE e na EFTA, valor que traduz bem a grande concentração da população portuguesa emigrada na Europa.

Em termos relativos, era no Luxemburgo que mais impacto tinha a emigração portuguesa. Neste país, os portugueses representavam 30% dos imigrantes e 12% da população total. O Luxemburgo era, aliás, o país da UE com maior percentagem de imigrantes: em 2001, 39% dos seus habitantes tinham nascido no estrangeiro. Proporcionalmente, a população portuguesa emigrada era ainda significativa na Suíça (9% dos imigrantes residentes neste país), em França (8%), em Espanha (2%) e no Reino Unido (1%). Em todos os outros países da UE e EFTA, os emigrantes portugueses representavam menos de 1% da população imigrante.

Entre os censos de 2001 e de 2011, aumentou a população portuguesa emigrada nos países da UE e EFTA. Nos seis países com mais portugueses emigrados, o crescimento variou entre cerca de 6%, na Alemanha e em França, e mais de 150%, no Reino Unido. Crescimentos intermédios foram observados para o Luxemburgo (+46%), Suíça (+68%) e Espanha (+76%). Em termos absolutos, os crescimentos mais significativos ocorreram na população emigrada na Suíça (mais 68 mil indivíduos nascidos em Portugal), no Reino Unido (mais 55 mil), Espanha (mais 42 mil), França (mais 36 mil) e Luxemburgo (mais 19 mil). Neste período, a Alemanha foi, de entre os países com mais emigrantes portugueses, aquele em que se observou um menor crescimento do número de residentes nascidos em Portugal. Esta última observação tem, no entanto, que ser interpretada com precaução, dada a ausência de dados fiáveis para 2001 sobre os residentes na Alemanha nascidos no estrangeiro.

Quadro 23 - Emigrantes nascidos em Portugal residentes em países da União Europeia

<i>País de residência</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>% acumulada</i>
Total	1 131 965	100,0	..
França	617 235	54,5	54,5
Suíça	169 458	15,0	69,5
Espanha	98 975	8,7	78,2
Reino Unido	92 065	8,1	86,4
Alemanha	75 110	6,6	93,0
Luxemburgo	60 897	5,4	98,4
Itália	5 241	0,5	98,9
Suécia	2 974	0,3	99,1
Irlanda	2 246	0,2	99,3
Áustria	1 634	0,1	99,5
Noruega	1 540	0,1	99,6
Dinamarca	1 221	0,1	99,7
Roménia	1 016	0,1	99,8
Islândia	416	0,0	99,8
República Checa	368	0,0	99,9
Finlândia	355	0,0	99,9
Grécia	336	0,0	99,9
Hungria	290	0,0	99,9
Polónia	222	0,0	100,0
Chipre	166	0,0	100,0
Malta	57	0,0	100,0
Eslovénia	39	0,0	100,0
Estónia	39	0,0	100,0
Eslováquia	33	0,0	100,0
Letónia	32	0,0	100,0

Fonte: Atualizado em 25/06/15 link: www.observatorioemigracao.pt/np4/3867.html

Pela análise do quadro observamos que estão a sair por ano cerca de 100 mil portugueses, números semelhantes aos verificados de 1960, mas na altura nascia em Portugal anualmente em média 200 mil crianças por ano, agora está-se nos 80 a 90 mil nascimentos, com tendência a decrescer, João Peixoto chama de “de alarme demográfico”⁵³⁵. Segundo o mesmo autor afirma que a estes factores junta-se a estagnação na entrada de estrangeiros em Portugal. Noutros países afectados pela crise, como é o caso da Irlanda e da Grécia, a emigração também aumentou, mas na Irlanda continuam a entrar imigrantes, e na Grécia também, porque esta é, geograficamente, um ponto de entrada na Europa, explica Pena Pires.⁵³⁶

⁵³⁵ PEIXOTO, J. “ (2014) “Alarme demográfico”,. Jornal o Público, 10.03.2014.(www.publico.pt)

⁵³⁶ PIRES, P. Jornal o Público, em 10-03-2014.(www.publico.pt)

2.9 A imigração na União Europeia.

Desde a década de 90, período em que se registou um decréscimo da população activa residente na UE, a imigração tem sido uma fonte de crescimento populacional.

No ano 2000, os imigrantes representam cerca de 4% da população total residente, variando a sua importância dentro da UE. Na Alemanha representam cerca de 9% dos residentes e na Áustria cerca de 7% , enquanto que em Espanha, Itália, Irlanda e Finlândia representam cerca de 1% da população total residente.

Mas para além dos residentes não-residentes há que contabilizar os imigrantes que não têm estatuto de residente mas a quem foi concedida uma licença para trabalhar. Assim sendo, os três países que registaram os mais altos crescimentos em termos de população total, do ano 2000 e 2003, são a Alemanha, a Itália e o Reino Unido.

Sem a imigração, países como a Alemanha, a Grécia, a Itália e a Finlândia iriam registar um crescimento negativo da população.

Dos imigrantes residentes na UE, 24% dos homens e 27% das mulheres são oriundos da Europa Central e de Leste e da Ex-União Soviética. Estão mais concentrados nos Estados Membros mais próximos, representando cerca de 80% dos imigrantes na Grécia, na Finlândia representam 60% dos homens e 71% das mulheres e na Áustria cerca de 2/3 do total dos imigrantes.

Em relação às outras origens da imigração, os africanos representam 1/4 da população imigrante residente na EU e em França e Portugal representam dois terços. Na Grã-Bretanha, os Asiáticos e os originários das Caraíbas são cerca de metade do total de imigrantes residentes.

Os imigrantes que entraram para a União na segunda metade da década de 90, correspondem a uma população jovem com menos de 30 anos.

Em 2000, os residentes não-nacionais com 29-39 anos na UE têm, em média, níveis mais baixos de conhecimentos educacionais. Entre 46% e 50% dos imigrantes não tem mais do que a escolaridade obrigatória em comparação com cerca de 30% dos nacionais; somente 17% têm nível superior contra cerca de 25% dos nacionais.

Os baixos níveis educacionais reflectem-se nas taxas de emprego – contrariamente ao que acontece em Portugal. Em 2000, 73% dos homens imigrantes residentes com 25-39 anos encontravam-se a trabalhar, contra 88% dos nacionais; no caso das mulheres, a taxa de emprego rondava os 44% contra 68% das nacionais.

Estas grandes diferenças no que respeita às taxas de emprego e desemprego não devem ser interpretadas como menor apetência dos não-nacionais perante o trabalho quando comparados com os nacionais. A possível alta participação dos nacionais na educação e formação a tempo inteiro pode explicar parte das diferenças na mão-de-obra mas isto, juntamente com o alto desemprego dos não-nacionais certamente reflecte problemas no acesso ao emprego. No caso das mulheres, as diferenças culturais podem ter um papel importante, podendo a falta de assistência nos cuidados aos filhos facilitar uma situação onde as não-nacionais não têm tanto apoio das redes sociais e familiares como as nacionais.

Quadro 24 - População residente, estimativas a 1 de Janeiro: total, nacionais e estrangeiros

Anos	Total Nacional		Estrangeira
	PT	PT	PT
1998	10.150.102	9.972.328	177.774
2000	10.262.877	10.071.979	190.898
2001	10.256.658	10.040.174	216.484
2002	10.335.559	10.110.627	224.932
2003	10.407.465	10.168.719	238.746
2004	10.483.900	10.220.578	263.322
2005	10.503.300	10.228.669	274.631
2006	10.569.592	10.294.000	276.000
2007	10.599.095	10.164.200	434.887
2008	10.617.575	10.171.242	446.333

2009	10.627.250	10.184.148	443.102
2010	10.637.713	10.180.407	457.306
2011	10.557.600	10.120.778	436.822
2012	10.514.800	10.097.758	417.042
2013	10.457.300	10.055.980	401.320

Fontes/Entidades: Eurostat / NU / OIT / Entidades Nacionais, PORDATA Última actualização: 2014-06-26

A análise da evolução da população residente estrangeira em Portugal, implica uma consideração de diversos aspectos, nomeadamente a evolução legislativa ocorrida nos últimos anos e respectivos impactos no quantitativo residente e o facto de Portugal ser um país misto, isto é, simultaneamente é um país de Imigração e de emigração.

As relações históricas e culturais com outros países, os impactos de uma melhor operacionalização de políticas de imigração, bem como os contextos económicos e sociais portugueses e dos países de origem.

Pela análise do quadro 24, há uma consolidação na tendência decrescente do número de estrangeiros residentes em Portugal, no que totaliza neste momento 401.320 cidadãos com título de residência válida. Verifica-se ainda uma redução da representatividade da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, diminuindo a população Brasileira, Cabo-verdiana e a Angolana. Como principal resposta, a nacionalidade portuguesa, a alteração de fluxos migratórios e o impacto da actual crise económica em Portugal.

2.10 A experiência portuguesa.

Às crescentes necessidades de mão-de-obra que o incremento da economia portuguesa tem vindo a induzir o efeito pull, corresponderam correntes migratórias originárias de regiões onde o efeito push, em conjunturas diversas no tempo, se fez e faz sentir. Portugal tem sido um dos países em que uma elevada taxa de imigração (+0,67%) tem usufruído destas correntes (quadro 25).

Quadro 25 - Correntes migratórias para Portugal, por país de origem (1991 e 2001)

Continente/país de origem	Anos	
	1991	2001
Américas		
Brasil	13.508	31.869
Ásia		
China	356	2176
Europa		
Moldávia		2984
Roménia		2661
Rússia		2089
Ucrânia		10793
PALOP		
Angola	9368	37014
Cabo-Verde	15714	33145
Guiné-Bissau	31627	15824
S. Tomé e Príncipe	2007	8517

Fonte: dados elaborados pelos autores com base nos dados do INE (XIII.º e XIV.º Recenseamento Gerais da População).

Quadro 26 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal

NACIONALIDADES						
ANOS	Total Nacionalidades	Total Europeu	EUROPA			
			Moldávia	Reino Unido	Roménia	Ucrânia
2000	207.587	61.678	15	14.096	369	163
2001	223.997	67.127	45	14.953	508	203
2002	238.929	72.229	97	15.903	615	299
2003	249.995	77.124	270	16.860	764	525
2004	263.322	83.687	1.048	17.976	1.219	1.551
2005	274.631	88.781	1.390	19.005	1.564	2.120
2006	332.137	124.901	7.459	19.761	5.446	22.846
2007	401.612	168.124	11.414	23.608	17.200	34.240
2008	436.020	166.025	21.067	15.371	26.425	52.472
2009	451.742	176.433	20.726	16.373	32.457	52.253
2010	443.055	176.834	15.632	17.196	36.830	49.487
2011	434.708	177.528	13.586	17.675	39.312	48.010
2012	414.610	164.215	11.503	16.649	35.216	44.050
2013	398.268	158.992	9.968	16.471	34.204	41.074
2014	390.114	153.937	8.458	16.560	31.505	37.809

No entanto, esta alteração de perfil migratório, correspondendo certamente às mudanças que a economia nacional sofreu na última década, é também consequência de importantes alterações mundiais dos movimentos migratórios.

Também se observa que as migrações económicas não se limitam já aos movimentos sul - norte na procura por melhorias do quadro familiar e condições de trabalho.

Os movimentos migratórios deixaram também de estar unicamente concentrados no mercado de trabalho e, mesmo neste, no mercado de trabalho tradicional, e passaram a processar-se num contexto crescente de circularidade e mobilidade.

As populações migrantes tornaram-se por isso mais diversificadas em razão dos países de origem, dos países de destino, da duração migratória e dos motivos para a imigração. [Vd. Quadro 26, Quadro 27 e Quadro 28].

Quadro 27 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal

NACIONALIDADES						
ANOS	Total África	ÁFRICA				
		Angola	Cabo Verde	Guiné Bissau	Moçambique	S.Tomé e Príncipe
2000	98.769	20.416	47.093	15.941	4.619	5.437
2001	107.309	22.751	49.845	17.791	4.725	6.304
2002	114.399	24.782	52.223	19.227	4.864	6.968
2003	117.954	25.616	53.434	20.041	4.916	7.279
2004	121.584	26.517	54.788	20.511	4.953	7.828
2005	124.541	27.533	55.608	20.935	5.029	8.198
2006	129.806	28.856	57.369	21.170	5.154	8.874
2007	138.337	30.431	61.110	22.174	5.403	9.736
2008	125.671	27.307	50.887	23.842	3.347	11.402
2009	120.223	26.292	48.417	22.404	3.305	11.142
2010	107.079	23.233	43.510	19.304	3.109	10.175
2011	103.993	21.329	43.475	18.131	2.995	10.274
2012	100.876	19.873	42.388	17.462	2.901	10.174
2013	100.845	19.967	42.011	17.574	2.825	10.169
2014	98.948	19.478	40.563	17.728	2.813	10.028

Fontes/Entidades: INE–SEF/MAI, PORDATA Última actualização: 2015-06-26

Quadro 28 - População estrangeira com residência por algumas nacionalidades – Portugal

NACIONALIDADES				
ANOS	AMÉRICA		ÁSIA	
	Total América	Brasil	Total Ásia	China
2000	37.590	22.202	8.746	3.282
2001	39.018	23.422	9.724	3.953
2002	40.535	24.762	10.938	4.529
2003	42.509	26.508	11.565	4.810
2004	44.879	28.730	12.331	5.278

2005	47.624	31.500	12.837	5.551
2006	58.708	42.319	17.870	8.081
2007	72.387	55.665	21.902	9.689
2008	115.549	106.704	28.425	13.313
2009	124.667	115.882	30.080	14.373
2010	127.872	119.195	30.961	15.600
2011	120.172	111.295	32.700	16.595
2012	114.540	105.518	34.662	17.186
2013	100.296	91.238	37.805	18.445
2014	94.392	85.288	42.492	21.042

Fontes/Entidades: INE–SEF/MAI, PORDATA
Última actualização: 2015-06-26

Os países começaram, de facto, a perceber que as migrações não são só uma bolsa para completar ofertas de emprego. Não são só uma resposta ao mercado interno.

A política migratória pode ser também um trunfo de competitividade, de desenvolvimento, de alargamento daquilo a que pode-mos chamar “capacidade de absorção humana” de um país: toda essa rede de pessoas, experiências, interacções que as migrações, bem geridas, podem potenciar.

Para analisar os impactos da imigração nas sociedades de acolhimento e a situação de integração dessas populações, torna-se fundamental monitorizar a realidade a partir de indicadores estatísticos, análises sociológicas e psicológicas das populações que chegam, envolvidos num enquadramento comum que capacite os países para a recolha e publicação de dados acerca das populações que chegam.

O que ficou monitorizado pelos quadros 26, a e b), consertou-se que a primeira corrente derivou das consequências socioeconómicas originadas pelo processo de descolonização em África. Posteriormente, nos finais da década de 80, a situação política e económica no Brasil “impeliu” correntes relativamente contínuas de cidadãos para Portugal. Finalmente, uma terceira corrente do Centro Leste da Europa derivou da “queda do muro de Berlim” e consequente dissolução da União Soviética.

Em termos de stocks, a imigração para 2014 (último ano com dados definitivos), era 390.114 mil indivíduos (quadro 26).

Com a vinda de mão-de-obra do Leste da Europa, a estrutura da imigração tem-se vindo a alterar. De uma relevante preponderância de africanos dos Países de Língua Oficial Portuguesa, passou a ganhar relevo a imigração originária da Europa – nomeadamente da Ucrânia – e do continente americano – onde se destaca o Brasil.

A taxa de emprego da população activa imigrante é de forma significativa superior à da população activa portuguesa. Em 2001, a população portuguesa em idade activa apresentou uma taxa de emprego (relação entre a população empregada e a população com 15 ou mais anos) de 53,5%, (INE, Censos 2001) ao passo que a da população activa imigrante é de 96%.

Quadro 29 - Repartição geográfica da população activa e correspondente incidência dos imigrantes, por NUTS II, em % (2001).

NUTS II	Incidência da população imigrante	Repartição da população activa imigrante	Repartição da restante população activa
Norte	2,1	13,4	38,6
Centro	3,5	11,4	19,8
Lisboa e Vale do Tejo	11,4	60,5	29,6
Alentejo	4,5	3,5	4,6
Algarve	17,5	9,7	2,9
Açores	2,5	0,9	2,1
Madeira	1,6	0,6	2,5
Total	6,2*	100,0	100,0

Nota: *total da população activa.

Fonte: Ferreira, 2003 (dados elaborados com base nos dados do INE, Censos 2001 e do Eurostat)

A distribuição espacial da população imigrante não reflecte necessariamente a distribuição da actividade económica do país. Assim, ela concentra-se, por NUTSII, em 2001, na região de Lisboa e Vale do Tejo (60,5%), mas em relação ao Norte, que corresponde a 38,6% da população portuguesa activa, a percentagem de imigrantes é somente de 13,4%, sendo a relação no Algarve em sentido contrário.

2.10.1 As consequências socioeconómicas da imigração.

Para análise destes aspectos recorreremos à noção de cost-benefits, a função de buffer zone, e a ocupação laboral em termos de sectores e respectiva produtividade.

A primeira característica a constatar é o facto de a mão-de-obra imigrante ser uma mão-de-obra barata, em vários sentidos. Barata para o Estado, para a economia de acolhimento em geral e barata para o empregador.

Com efeito, todas as despesas de reprodução e formação inerentes à população até à idade de trabalhar são suportadas pelo país de origem, poupando despesas à sociedade onde o imigrante vem trabalhar, nomeadamente em termos de despesas de infra-estruturas escolar e também de saúde dado tratar-se de população jovem, que menos recorre aos cuidados de saúde.

Barata ainda para o Estado pelo facto de o imigrante revelar ser um contribuinte líquido perante as finanças públicas. Um estudo recente em Portugal relativo a custos/benefícios do imigrante em termos de contas públicas apresentam-no como forte contribuinte líquido com o saldo positivo para o Estado, por exemplo, no ano 2001, de € 323.600.900 (Almeida, 2003)⁵³⁷.

Existe, contudo, uma perspectiva mais geral relacionada com a utilização de mão-de-obra imigrante como mão-de-obra barata.

Embora os dados estatísticos existentes não permitam estabelecer um coeficiente de correlação entre as alterações salariais e emprego de mão-de-obra imigrante, alguns autores continuam a recorrer à teoria clássica para afirmar a existência dessa correlação considerando-a como causadora de tensões sociais; ora acontece que a teoria clássica se refere a uma época em que o mercado era homogéneo e os mercados de trabalho actuais não são homogéneos.

O tipo de ocupação laboral dos imigrantes é hoje explicado pela dual labor market theory que permite encarar o actual mercado de trabalho como um mercado segmentado.

⁵³⁷ ALMEIDA, A.C. D'(2003), "Impacto da imigração em Portugal nas contas do Estado, Observatório da Imigração, Alto –Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, Lisboa.

O nível de vida na Europa em geral conduz a uma atitude no mundo laboral que tem como consequência uma rejeição crescente do trabalho do segmento secundário. A aceitação, por nacionais, deste tipo de trabalho só poderia ser conseguida com salários desproporcionalmente elevados e sem correspondência com a respectiva produtividade marginal que passaria a ser inferior ao custo marginal.

Quadro 30 - Imigração em Portugal, em termos de população empregada, por sector de actividade (2001)

Sector de actividade	Imigrantes por sector (%)	Repartição sectorial imigrante (%)	Repartição sectorial dos restantes trabalhadores (%)
Agricultura/silvicultura e pescas	2,7	2,7	12,6
Indústrias	3,1	14,0	22,0
Construção civil	14,8	36,1	11,1
Hotalaria e restauração	11,7	12,9	4,9
Comercio	1,9	7,8	15,5
Serviço a empresas	9,6	15,0	4,8
Outros	2,3	11,6	29,1
Total	6,6*	100,0	100,0

*Total da população activa.

Fonte: Ferreira, 2003 (dados elaborados com base nos dados do INE, Censos 2001 e do Eurostat)

Quadro 31 - Repartição percentual da população total empregada em Portugal, por grupos de profissão e por NUTS II (2001).

Grupo de Profissões CNP (Conselho Nacional Profissões). Regiões					
	Portugal	Norte	Centro	LVT	Outros
Quadros Superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	7	6	3	9	7
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	7	6	5	10	5
Técnicos profissionais de nível intermédio	7	6	6	10	7
Pessoal Administrativo e similares	10	8	7	13	9
Pessoal dos serviços e vendedores	14	11	14	15	16
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	11	11	26	3	10
Operários, artífices e trabalhadores similares	22	30	17	17	19
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	8	10	10	7	6
Trabalhadores não qualificados	14	11	10	15	20
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Ferreira, 2003 (dados elaborados com base nos dados do INE, Censos 2001).

Dada esta dualidade e os seus efeitos, a mão-de-obra estrangeira imigrante vem colmatar a falta de mão-de-obra derivada – independentemente da taxa de desemprego geral – da rejeição do segmento secundário (trabalhos ao ar livre, construção civil, serviços domésticos) por parte dos trabalhadores nacionais dos Países Membros da UE.

Sendo a mão-de-obra imigrante, na generalidade, menos qualificada em termos profissionais – ou não lhe sendo reconhecida a formação profissional – ela assume aquela função não provocando confrontações de concorrência com

a mão-de-obra nacional do segmento primário. Excepções são, por exemplo, a ocupação nas minas e manufactura na Alemanha e França (ONU, 2004)⁵³⁸.

Isto verifica-se em Portugal em relação aos trabalhadores das ex-colónias e do Leste europeu (por enquanto), em França em relação aos magrebinos, na Alemanha em relação à mão-de-obra turca.

Quadro 32 Repartição percentual da população em Portugal, por grupos de profissão e NUTS II (2001).

Grupo de Profissões CNP (Conselho Nacional Profissões)	Regiões					
	Portugal	Norte	Centro	LVT	Alentejo	Algarve
Forças Armadas	0	0	0	0	0	0
Quadros Superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	2	8	1	1	1	1
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	3	10	2	3	2	1
Técnicos profissionais de nível intermédio	3	11	2	2	1	1
Pessoal Administrativo e similares	3	6	2	3	1	1
Pessoal dos serviços e vendedores	12	17	7	12	5	13
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	2	1	2	1	11	4
Operários, artífices e trabalhadores similares	31	24	33	31	36	32
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	3	7	5	3	2	2
Trabalhadores não qualificados	37	16	37	38	37	41
Outros	4	0	8	4	4	4
Total	100	100	100	100	100	100

Fonte: Ferreira, 2004 (dados elaborados com base nos dados do IDICT e do INE, Censos 2001).

Tomando como exemplo o caso de Portugal e comparando o quadro 1.7 e 1.8 referentes ao ano 2001, constata-se a grande diferença do número de “operários, artífices e trabalhadores similares” entre a totalidade da mão-de-obra (22%) e a mão-de-obra específica imigrante (31%).

Mais evidente ainda é o contraste no que respeita a “trabalhadores não qualificados”: são 14% da população total empregada ao passo que os imigrantes são 37%. Podem ser várias as interpretações dos dados na perspectiva regional, nomeadamente se comparar o Sul do país com o Norte; no que se refere aos imigrantes “operários, artífices e trabalhadores similares”, estes surgem com uma percentagem média nacional de 31% mas ao passo que na Região de Lisboa e Vale do Tejo representam 36%, no Norte somente 24%. Semelhante estrutura verifica-se no que respeita a “trabalhadores não qualificados”: média do país 37%, na Região de Lisboa e Vale do Tejo 38% mas no Norte 16%. Tal situação poderia ser interpretada como correspondendo

⁵³⁸ ONU (2004), World Economic and Social Survey 2004.

a um nível de vida mais baixo no Norte, e portanto maior disponibilidade da mão-de-obra de se ocupar com trabalhos que, na generalidade do país, são feitos por imigrantes. Ou pode ser interpretado com uma indisponibilidade dos empresários do Norte para empregar imigrantes.

Após uma fase em que se encontravam poucos imigrantes no Norte, segue-se outra com maior número de imigrantes para responder à necessidade traduzida por um aumento de obras públicas, nomeadamente ligadas ao período em que a cidade do Porto foi Capital da Cultura e à construção de infra-estruturas no contexto do acontecimento desportivo do Euro 2004.

Uma perspectiva imediata desta dinâmica é o facto de a imigração permitir disponibilidade da mão-de-obra nacional para trabalhos mais qualificados e, portanto, de maior produtividade. Isto na generalidade, pois certas camadas da mão-de-obra nacional não têm também formação suficiente para trabalhar no segmento primário e, assim, ao terem que ser activas no segmento secundário sentem-se ameaçadas pelos imigrantes. O que poderá conduzir, sim, a tensões sociais. Isto é válido em países onde, como em Portugal, existe muita mão-de-obra desqualificada, inclusive em termos de analfabetismo.

Contudo, em Portugal têm-se verificado poucas dificuldades na relação entre nacionais e imigrantes. No que respeita aos imigrantes dos palop(s), ex-colónias, isto deriva, em grande parte, do facto de Portugal, na fase colonialista ter praticado uma política de assimilação, hoje recusada pela sociedade mas na altura considerada válida (em contraposição, por exemplo, à política colonial inglesa) e que teve como efeito uma certa facilidade e entendimento entre africanos e portugueses, a começar pela Língua.

Tomando em consideração o período de análise deste estudo, levantam-se problemas específicos em relação à mão-de-obra vinda do Leste da Europa para a UE. Mesmo o último alargamento da união europeia inclui um período de transição que permite considerar a mão-de-obra dos países considerados nesse alargamento como mão-de-obra imigrante. A questão específica que se põe tem vários aspectos.



A heterogeneidade da actual população imigrante pode criar tensões sociais derivadas da concorrência entre imigrantes de origens e formações diferentes. No caso português há uma diferença de qualificação e atitudes perante o trabalho entre a imigração tradicional, nomeadamente a africana, e a recente originária do Leste europeu. A educação no sistema socialista de que deriva a formação dos actuais imigrantes incute uma atitude muito positiva perante o trabalho.

Outro aspecto do facto da imigração de Leste ser constituída por mão-de-obra com qualificação profissional, em regra, superior à da imigração tradicional e, até certo ponto, superior a parte da mão-de-obra dos nacionais da União Europeia.

Até ser reconhecida essa formação não há, como se viu, grande margem para tensões sociais, mas perde-se em produtividade dado esses imigrantes serem remetidos para sectores do trabalho de baixa produtividade (como a construção civil e a hotelaria) e, cumulativamente, estarem a trabalhar em áreas em que não são qualificados e, por isso mesmo, terem uma baixa produtividade marginal.

Mas a sua qualificação poderá e deverá conduzir a um processo diferente de inserção no mercado de trabalho, sendo reconhecida a sua formação profissional. Os efeitos desse processo são, no entanto, contraditórios. Por um lado, tal permite aumentar a produtividade nacional nos sectores mais produtivos e onde o imigrante possui formação; há aqui um efeito positivo na economia. Contudo, por outro lado, o facto de as qualificações profissionais serem reconhecidas vai permitir aos imigrantes passarem ao segmento primário do trabalho o que, necessariamente, irá conduzir a tensões sociais que decorrem do facto de passar a haver concorrência laboral entre nacionais da união europeia e imigrantes.

Dadas as migrações de mão-de-obra na Europa terem uma motivação (razão) quase exclusivamente económica, são os processos e suas consequências

sociais aqui descritos que se revelam da maior importância. Tal não significa que não se tenham de tomar em consideração outras consequências de carácter social e políticas traduzidas pelas migrações. De maior relevo é a necessidade de adaptar infra-estruturas à existência duma nova e maior população específica, como seja, as que se tornam necessárias ao sistema escolar e cuidados de saúde.

Por outro lado, tem a experiência mostrado na Europa em geral, se bem que em Portugal não de forma tão radical, que a continuidade e o aumento da imigração tem vindo a criar situações preocupantes de manifestação de xenofobismo. Tratando-se de um problema cultural caberá às várias instituições e à sociedade civil, mas principalmente ao Estado, tomar medidas adequadas à sua superação.

2.10.2 As remessas dos imigrantes.

Também no que se refere às transformações monetárias dos imigrantes – remessas – existe uma grande lacuna de informação estatística ao nível da União. Não existe um registo sistemático e homogéneo das remessas que os imigrantes enviam para os respectivos países de origem. Contudo, existe uma vasta literatura que se ocupa desta problemática, tentando definir e compreender este fenómeno.

Em primeiro lugar, coloca-se a questão de saber quanto, quando e por que razão os imigrantes enviam dinheiro para os seus países de origem. A experiência leva a que tenham surgido explicações teóricas diferentes, incluindo a teoria “Altruísta” de Becker que sugere que as remessas aumentam quando as necessidades económicas da família que se encontra no país de origem também aumentam (Becker 1974)⁵³⁹. A noção de “troca” sugere que os migrantes estão a reembolsar a família pelo investimento que esta fez na

⁵³⁹ BECKER, G.S. (1974), “ A theory of social interactions”, Journal of Political Economy, 82, Pp.1063-93.

educação ou viagem do migrante (Cox,1987)⁵⁴⁰. Outra explicação teórica é a ideia de “co-seguro” onde o imigrante e a família fazem transferências monetárias e em géneros para o caso de surgirem imprevistos (Lucas e Stark, 1991)⁵⁴¹.

É possível afirmar com alguma confiança que os imigrantes não-residentes, ou seja aqueles que possuem licença de trabalho, são os principais responsáveis para o crescimento das remessas, uma vez que têm necessidade de elevar e sustentar o nível de vida das famílias que ficam no país de origem – contrariamente ao que se passa, na generalidade, com os imigrantes residentes que já têm a família junto deles.

Apesar disso até certo ponto, futuros aumentos do nível de salários não parece que se traduzam num aumento das remessas (Taylor,1999⁵⁴²; De La Garza e Lowell, 2002)⁵⁴³.

Outra questão que se coloca é a de saber que uso os imigrantes e suas famílias nos países de origem dão às remessas. Uma vasta literatura sugere que as remessas terão, na sua maioria, “usos não produtivos” – satisfazendo necessidade básicas de consumo, compra de medicamentos, construção de casas para os familiares e para o período de reforma dos migrantes, ou fazendo “ despesas de demonstração” em festivais e funerais e no dia-a-dia – contudo, estes montantes podem ter múltiplos resultados na economia local (Russel e Teitelbaum, 1992)⁵⁴⁴. Quando as remessas são aplicadas em negócios, tal acontece em pequena escala e concentram-se nos sectores do comércio e serviços. Aqui, o interesse político deveria criar incentivos para os

⁵⁴⁰ COX, D. (1987), “Motives for private transfers”, *Journal of Political Economy*, 95, Pp. 508-46.

⁵⁴¹ LUCAS, R., e STARK, O. (1985), “Motivations to remit: evidence from Botswana”, *Journal of Political Economy*, 93, Pp. 901-18.

⁵⁴² TAYLOR, J.E. (1999) “The new economics of labour migration and the role of remittances in the migration process”. *International Migration*, 37, Pp. 63-87.

⁵⁴³ DE LA GARZA, R., e LOWELL, B.L. (2002), *Sending Money Home: Hispanic Remittances and Community Development* e Littlefield. Oxford.

⁵⁴⁴ RUSSELL, S., e TEITELBAUM, M. S. (1992), *International Migration and International Trade*, Word Bank, Washington DC.

migrantes investirem em actividades ditas produtivas, incluindo fundos especiais, empréstimos, assim como formação na área empresarial e a promoção da confiança, liderança e transparência.

Há um entendimento generalizado na literatura de que as remessas tendem a diminuir ao longo do tempo que os imigrantes se começam a tornar mais integrados no país de acolhimento, 3 a 5 anos parece corresponder ao período máximo em que são enviadas remessas e há frequentemente uma quebra na altura em que o migrante adquire estatuto de residente e quando a sua família se junta a ele através do processo de reagrupamento familiar – este modelo não é inevitável e pode ser radicalmente afectado tanto pelo contexto macroeconómico, alterações políticas e sociais, assim como a nível microeconómico por acontecimentos na vida dos migrantes e suas famílias.

Em Portugal, a partir do ano 2000, registou-se um aumento substancial das remessas enviadas pelos imigrantes, aumento esse que está directamente relacionado com o grande número de entradas de imigrantes nesse período e que foram abrangidos pela figura jurídica da autorização de permanência. É de salientar o facto de as remessas de imigrantes de Países do Centro e Leste da Europa (com destaque para as remessas de ucranianos) que até 1999 eram praticamente inexistentes serem, no ano 2002, largamente superiores às remessas dos imigrantes dos PALOP – as remessas dos imigrantes da Ucrânia (169 886 euros) são cinco vezes mais o valor total dos PALOP.(Quadro 33.)

Quadro 33 - Remessas de Imigrantes, por país de destino (2000-2011).

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
PALOP(s)						
Angola	14.755	16.211	8.788	7.486	11.100	13.276
Cabo Verde	4.800	9.254	12.565	10.079	12.696	17.288
Guiné-Bissau	835	2.984	6.902	6.000	5.696	2.632
Moçambique	7.217	6.234	4.088	3.653	2.738	4.101
S. Tomé e Príncipe	461	191	122	152	417	808
Brasil	33.792	51.610	146.499	142.033	216.468	267.587
EUROPA DE LESTE						
Bulgária	1.643	2.048	4.627	4.708	4.798	4.879
Moldávia	7.935	29.782	31.745	20.489	29.321	29.012
Roménia	3.867	5.308	15.455	9.782	13.449	18.357
Ucrânia	2.132	148.211	169.886	91.345	63.564	63.342
ÁSIA						
China	367	1.046	1.712	2.407	10.211	24.375

Total	76.989	272.879	402.389	298.134	370.458	445.657
--------------	--------	---------	---------	---------	---------	---------

Nota: Valores em milhares de euros. Fonte: Banco de Portugal, Departamento de Estatística.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
PALOP(s)						
Angola	11.539	12.274	13.126	12.324	13.470	12.890
Cabo Verde	20.028	22.277	23.672	20.902	12.878	13.321
Guiné-Bissau	4.620	6.094	6.464	5.089	4.844	4.306
Moçambique	4.448	5.855	3.157	3.194	4.494	5.663
S. Tomé e Príncipe	764	994	593	374	1.314	770
Brasil	348.664	311.835	331.713	309.347	306.347	277.573
EUROPA DE LESTE						
Bulgária	5.045	5.987	6.756	6.897	7.104	7.578
Moldávia	30.234	29.345	29.012	28.987	28.765	28.545
Roménia	18.479	18.002	21.334	20.274	20.458	19.300
Ucrânia	57.076	50.683	49.104	49.037	50.197	48.940
ÁSIA						
China	15.626	20.856	25.252	32.568	36.069	75.876
Total	516.523	484.202	498.369	488.993	485.840	494.762

Nota: Valores em milhares de euros. Fonte: Banco de Portugal, Departamento de Estatística.

Contudo, é de referir que no anos de 2003, 04 e 05 houve um decréscimo das remessas em relação aos anos anteriores – em particular dos imigrantes ucranianos, situação essa que se pode ficar a dever a várias razões. Coloca-se a hipótese de ter havido uma saída de imigrantes, nomeadamente o seu regresso aos países de origem. Por outro lado, pelo facto de as remessas de imigrantes da Ucrânia terem praticamente sido reduzidas a metade do total do total do ano anterior, surge a possibilidade destes trabalhadores terem sido substituídos por trabalhadores brasileiros, uma vez que as remessas para o Brasil quase que não sofreram alterações, tendo-se registado apenas um ligeiro decréscimo. Outro cenário possível e provavelmente o mais provável é o de as famílias dos imigrantes que ainda se encontravam no país de origem, terem vindo para Portugal, ao abrigo do processo de reagrupamento familiar.

Nesta perspectiva e a partir de determinada altura, seja porque familiares de gerações mais velhas vão morrendo, seja por terem atingindo um nível “razoável” de vida, seja, e principalmente, como resultado do reagrupamento familiar, o imigrante não tem tanta necessidade de transferir parte do seu rendimento.

Principalmente, e a partir do reagrupamento familiar, muitos dos imigrantes alteram o seu plano original vir ganhar o suficiente para voltar o mais depressa possível e viver melhor e passa a fazer planos (e a executá-los) de

permanência em Portugal. Tal implica despesas em produtos duradouros e a necessidade de reter o dinheiro em Portugal para sustentar a família. Consequentemente, o volume de remessa vai diminuindo.

Alguns autores fazem considerações acerca dos seus efeitos negativos para a economia portuguesa, dado representarem saída de capital. Esta avaliação considera, por isso, que a maior propensão para a poupança por parte do imigrante não tem efeito positivo para a economia portuguesa.

Mas é importante relevar o facto de as remessas representarem parte mínima da substancial contribuição do imigrante para o crescimento da economia portuguesa que, essa, fica cá e portanto não ser de forma alguma legítimo considerar as remessas um “efeito negativo”.

2.10.3 Imigração e o aumento da economia nacional.

O crescimento económico e a elevação do nível de vida nos países industrializados implicaram consequências na disponibilidade de mão-de-obra e também na forma da sua utilização. O prolongamento da escolaridade e dos processos de formação e a procura de empregos de remunerações mais satisfatórias são exemplos dessas consequências; também os fluxos do êxodo rural se revelaram insuficientes ou inadequados para compensar pressões demográficas ou técnicas sobre o mercado de trabalho. Pelo que o recurso à mão-de-obra estrangeira, pontual ou sazonal se tornou sistemático em vários sectores da indústria e de serviços, permitindo uma oferta ilimitada de trabalho.

Este processo significou, na Europa um movimento migratório intra-europeu que alterou o sistema produtivo das regiões de emigração, nomeadamente o abandono da agricultura. No caso de Portugal, após alargado período de emigração surgiu uma falta significativa de mão-de-obra nomeadamente no sector secundário, o que significava que a emigração passava a ter efeitos negativos de carácter económico, para além dos seus outros aspectos negativos na generalidade. Tal conduziria a que, quando Portugal entrou numa fase de maior desenvolvimento económico, a necessidade de recorrer – tal



como os outros países na Europa – a mão-de-obra estrangeira foi acrescida pela necessidade de compensar a hemorragia que a emigração provocara.


A imigração e o emprego dos trabalhadores estrangeiros na Europa foram assim adquirindo um carácter estrutural, criando uma estrutura dualista do mercado de trabalho: mão-de-obra nacional que tende a ocupar os melhores empregos e a mão-de-obra estrangeira com actividade laboral não necessariamente concorrencial com a mão-de-obra nacional.

Sendo os modelos pós-Keynesianos e neoclássicos inadaptados à compreensão da relação imigrante/crescimento, apresentam-se os modelos tipo Lewis, nomeadamente numa utilização como a de Kindleberger, apropriados, não em todas as suas implicações mas na generalidade, a uma análise deste processo, dado que partem da hipótese da oferta ilimitada de trabalho e do carácter determinante da procura de trabalho no processo de crescimento.

A utilização de mão-de-obra estrangeira permite por um lado, evitar estrangulamentos nos factores de produção ao longo do processo de crescimento e, por outro lado, criar novos postos de trabalho.

Com a possibilidade de recorrer à imigração as empresas podem criar novos postos de trabalho que elevam o nível do pleno emprego dos factores de produção e beneficiam a mão-de-obra nacional enquanto a mão-de-obra estrangeira se mantém profissionalmente pouco qualificada. O aumento da produção empresarial vai repercutir-se de forma variável função da posição da empresa no processo de produção nos fornecedores, passando estes a necessitar também de mais mão-de-obra. No caso da imigração em Portugal, por exemplo, sendo grande parte da mão-de-obra activa no sector da construção civil, o efeito nos fornecedores é de grande significado.

A utilização de mão-de-obra, para além da disponível originalmente na economia nacional, arrasta consigo um aumento do produto sectorial e, portanto, do produto nacional, na medida em que o empresário só a vai recrutar quando a sua produtividade marginal é superior ao custo marginal que a sua



utilização implica. O impulso desta variável transmite-se à economia nacional na sua globalidade.

Na prática a empresa utiliza a mão-de-obra estrangeira quando a sua capacidade de produção não está a ser completamente utilizada ou quando dela necessita para novo investimento. Nestas situações a mão-de-obra estrangeira revela-se necessária quando a mão-de-obra nacional tomando em consideração a sua qualificação ou disponibilidade já está ocupada (ou quando não é possível aumentar a duração do trabalho).

Mas há que tomar em consideração que a mão-de-obra estrangeira tem uma propensão ao consumo inferior à nacional do mesmo nível de salário, dada a propensão à poupança daquela. Poupança essa que é remetida ao país de origem do imigrante e, portanto, sai do circuito nacional. Sendo isto a regra geral há que em consideração um conjunto de situação em que o comportamento difere.

Uma boa parte dos imigrantes estabelece-se definitivamente no país onde trabalha passando a ter uma procura de bens duráveis e apresentando propensão à poupança superior à dos trabalhadores nacionais. Aliás, mesmo antes de se estabelecer, o imigrante poderá não utilizar todas as suas poupanças para “remessas” para o seu país de origem mas sim, por razões de rentabilidade ou de insegurança políticas do seu país, aplicá-las no país onde trabalha, geralmente mais favorável em ambos os aspectos.

Mas mais relevante é o facto de o imigrante, recebendo baixos níveis de salários, contribuir para a formação de lucros mais elevados da empresa para cujo auto financiamento, assim, contribui.

Verifica-se que uma das principais funções de mão-de-obra imigrante é a de fonte de recrutamento suplementar com características que favorecem a economia do país onde essa mão-de-obra é activa. Tal permite-lhe ter a função de “amortecedor” a que se recorre conforme as necessidades impostas pela




conjuntura: em fase de expansão aumentar o número de imigrantes, em fase de recessão e diminui-lo.

Todo um conjunto de leis que regulam a ocupação de trabalhadores estrangeiros, principalmente a licença de trabalho, garante normalmente que o sistema funcione.

Esta função exercida pelo imigrante confere ao sistema económico uma elasticidade potenciadora das possibilidades de equilíbrio, na medida em que permite dosear mais facilmente a proporção dos factores, evitando as consequências desequilibrados duma alteração conjuntural brusca. A curto prazo, quando surge a ameaça dum impasse impeditivo do crescimento as empresas pouco mais podem utilizar que a mão-de-obra imigrante para adaptar de forma imediata o seu emprego efectivo ao emprego desejado.

Estas vantagens são acrescidas do facto de se tratar de mão-de-obra mais barata que a nacional. Isto em vários sentidos. Primeiramente a mão-de-obra estrangeira implica custos sociais de reprodução mais baixos. Todos os custos respeitantes ao sustento e formação do trabalhador até à altura de emigrar são suportados pelo país de emigração, o que significa uma poupança relevante para o país de imigração. Mas os custos sociais de reprodução incluem também o sustento de todos aqueles elementos da sociedade que não trabalham: filhos, cônjuges que não trabalham, velhos e doentes. O custo social médio dum trabalhador é tanto mais elevado quanto mais elevado for o número daqueles elementos, isto é, quanto menor a taxa de activos na sociedade. Ora os emigrantes no todo representam um grupo com uma taxa excepcional de activos. O emigrante encontra-se, na generalidade, nos anos mais vigorosos da sua vida; ele emigra sozinho, ou, se acompanhado pela mulher, esta vai também trabalhar; velhos incapazes de trabalhar são praticamente inexistentes no grupo dos emigrantes. Isto significa, portanto, uma taxa elevada de activos entre os emigrantes e, portanto, custos sociais de reprodução mais baixos do que os dos trabalhadores nacionais dos países de imigração.



Este é um dos aspectos de mão-de-obra barata. Um segundo aspecto é o facto de se recorrer a uma grande percentagem de trabalhadores estrangeiros não especializados, cuja oferta nos países de emigração é grande, e, por tal, permite o pagamento de salários baixos. Isto, mesmo se nos países de emigração as leis impõem salários iguais na mesma profissão; dado que a profissão de trabalhador não especializado não é facilmente definível, os empresários criam postos especiais, normalmente o posto de “ajudante”, que poderá então ser pago abaixo do salário legal não especializados, como a todos os emigrantes em geral, deparam ainda as empresas com custos sociais secundários mais baixos; oriunda de sociedades pobres, a população dos emigrantes é uma população pouco exigente.

A questão da falta de qualificação profissional mantém-se, na prática, por todo o tempo de actividade do imigrante. A aprendizagem limita-se a determinadas execuções técnicas do trabalho bem como à familiarização com o mundo do trabalho industrial. Mantém-se, assim, por todo o tempo a possibilidade de o empresário praticar uma diferenciação salarial em desfavor do imigrante.

Em relação com esta problemática tem encontrado larga divulgação a ideia de que a existência de trabalhadores imigrados tem como efeito travar a subida dos salários reais nos países industrializados. Independentemente do facto de as estatísticas existentes não permitirem estabelecer um coeficiente de correlação entre as alterações salariais e o emprego de mão-de-obra estrangeira, uma tal tese pressupõe a existência dum mercado de trabalho homogéneo que realmente se constatava aquando da formação da teoria clássica, mas que não é mais existente nas economias actuais. Na realidade o mercado de trabalho está hoje dividido em mercados parciais que não concorrem uns com os outros, falando-se a este propósito de “balcanização dos mercados de trabalho”. A grande parte dos imigrantes não tem ocupação no fundo da escala de trabalho; os trabalhadores imigrantes não concorrem no mercado de trabalho com os trabalhadores nacionais. Pelo contrário, eles preenchem as lacunas que surgem pela ascensão profissional e social dos trabalhadores nacionais.

Ao apresentar-se o trabalhador estrangeiro como um travão da subida dos salários reais, está-se a ignorar que o nível salarial num certo momento corresponde ao nível tecnológico e de organização dos trabalhadores e à situação do mercado, factores dos quais depende a função de produção respectiva. Assim, prescindir da mão-de-obra imigrante, não teria como efeito melhorar a condição (salários) dos trabalhadores nacionais, mas sim, dado que nas condições dadas uma outra função de produção é impossível, levar à estagnação, pelo menos a curto prazo.

Se a tese de que os trabalhadores travam a subida geral dos salários é insustentável, isso não impede que a sua divulgação não tenha criado preconceitos entre os trabalhadores nacionais contra eles. Tais preconceitos puseram-se aliás na lógica dessas sociedades em que classe trabalhadora é cuidadosamente dividida: dum lado os trabalhadores nacionais, conscientes de se encontrarem no seu meio, usufruindo de todas as vantagens sociais porque devidamente organizados (e com as respectivas vantagens a longo prazo); do outro lado os imigrantes, alheados do seu meio, muitas vezes alheios à luta dos trabalhadores nacionais porque sabem não se manter o tempo suficiente no país para usufruir das vantagens que dela só a longo prazo advêm, porque constantemente inseguros na sua situação de estrangeiros que podem a todo o momento ser expulsos, porque regularmente imbuídos da ideia de juntar o mais rapidamente possível umas poupanças que lhes permitam voltar à terra e estabelecer-se e evitando assim no país de imigração qualquer atitude que possa retardar ou impedir tal objectivo.

2.11 Comentários finais.

As migrações na sua globalidade são um fenómeno humanamente difícil. Mas é inevitável chegar ao resultado de que a imigração é um vector positivo importante para o enriquecimento do país de destino. Não se pode, contudo, deduzir deste facto que o país de destino fique em dívida para com o imigrante ou para com o seu país de origem. Trata-se de um processo de que ambos os

lados usufruem e portanto não há nada a compensar. Pelo contrário, as migrações têm vindo a dar origem a transformações tanto na sociedade de origem como de destino que conduzem a novas características de cada uma delas, criando, com o tempo, sociedades novas.

A minha experiência profissional, nas várias áreas em que trabalhei até ao nível do governo, as respostas que damos às questões das imigrações e das suas integrações, temos dado pouca importância aos imigrantes mais qualificados e que já trabalham no nosso território nacional. Temos dado um pouquíssimo empenho na procura de soluções activas para os seus problemas. De igual modo ao nível das universidades não existe uma estratégia quanto aos estudantes estrangeiros nas pós-graduações, chegando não havendo um qualquer planeamento de recrutamento pelas instituições para a investigação ou de reforçar o nosso ensino superior com outros povos com mentalidades e conhecimentos diferentes.

2.11.1 Síntese das contradições originais das migrações.

Assim, com todas as vantagens e desvantagens, trata-se dum fenómeno realmente existente e que necessariamente tem que ser conduzido com a respectiva atenção, nomeadamente por se tratar duma questão que tem como centro o ser humano. São porém vários os aspectos que, em todos os países da Europa, não têm sido devidamente cuidados. Reflexo disso tem sido o facto de a união europeia não ter conseguido, até hoje, criar uma política integrada para as migrações. Daí deriva a falta de coordenação das políticas de imigração nacionais e de estados membros não terem sido obrigados a tomar medidas imprescindíveis para a regulação destes movimentos.

Neste rol começa-se por não se dispor de estatísticas que permitem conhecer a dimensão e características do fenómeno em causa. Torna-se assim necessário investir no sistema de recolha de informação, nomeadamente estatísticas comunitárias específicas das migrações que permitam uma investigação, condição prévia de definição dos problemas e criação duma política comum correcta e eficaz. Isto é válido para quase toda a UE – sendo



excepção a Alemanha e a França – mas nomeadamente para Portugal onde não existem estatísticas suficientes e, nomeadamente, homogéneas por parte das várias instâncias competentes.

Em Portugal, um conhecimento dos dados de imigração permitiram uma solução mais fundamentada no que respeita à quota de entrada de imigrantes. Sendo já por si um sistema pouco eficiente o estabelecimento de quotas de entrada anuais de imigrantes, um conhecimento preciso dos dados da imigração viria a permitir, pelo menos, uma margem mais estreita de erro de cálculo do número e qualidade laboral de imigrantes necessários à nossa economia. Para uma eficiente e flexível forma de recrutamento de mão-de-obra existiria grande vantagem numa descentralização de competências para a aprovação de vistos, tornando desnecessário o moroso recurso às instâncias em Portugal, se bem que seja necessário tornar esta medida compatível com a legislação comunitária.

Especificamente no caso português, no que respeita à produtividade da mão-de-obra imigrante e conseqüente enriquecimento com a sua contribuição para a economia, seria de grande valor que o reconhecimento da formação académica e profissional adquirida pelos imigrantes nos respectivos países de origem se tornasse num processo administrativo (e financeiramente) acessível.

Ainda para efeitos da produtividade mas também para induzir condições de vida mais qualificadas ao imigrante, deveria o estado generalizar o apoio ao ensino da língua portuguesa. Certamente que muitos problemas conducentes a tensões sociais seriam, desta forma, evitados ou resolvidos de forma mais rápida e eficiente, como se tem verificado nas relações com imigrantes de países de língua oficial portuguesa. Foi tomando consciência desta perspectiva que vários países da UE desenvolveram programas de apoio à aprendizagem da língua nacional, estando actualmente a Alemanha a preparar legislação para tornar a aprendizagem do alemão obrigatória.

SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação.

CAPÍTULO III SUCESSO ESCOLAR.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.
(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos)

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra
“Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa
de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E
SUGESTÕES PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentais e Páginas Web

Anexos

Glossário

CAPÍTULO III SUCESSO ESCOLAR

CAPÍTULO III SUCESSO ESCOLAR

3.1 A visão do sucesso escolar segundo diferentes perspectivas⁵⁴⁵

Utilizando a metáfora da espiral, podemos dizer que a progressão bem ou mal sucedida na espiral é um indicador do êxito ou insucesso escolar e pode ser analisada a partir de várias perspectivas: desde a antropológica, passando pela sociológica, psicológica, até à política. Englobam-se, genericamente em três correntes explicativas: (1) a teoria dos dotes individuais; (2) a teoria sociocultural e (3) a teoria sócio-institucional. Estas teorias têm subjacente a capacidade e/ou inteligência do aluno, o forte condicionamento determinado pelas condições socioeconómicas e culturais da família nuclear, mas também pelo apoio oferecido pela família, amigos, grupo e também pela própria Escola, nomeadamente na organização do sistema educativo e pelas “relações que a escola estabelece com os alunos que vêm de meios mais afastados dos

⁵⁴⁵ Pelo marco teórico, achamos por bem fazer um capítulo para analisar o sucesso escolar dos alunos dos estudo.

saberes letrados, (...) com as dificuldades que a escola (...) tem em se relacionar com os alunos social e culturalmente diversos” (Benavente, 1988)⁵⁴⁶.

Numa perspectiva antropológica não podemos desvincular o êxito do carácter eminentemente social e cultural dos indivíduos. “Cada povo, cada comunidade, cada grupo ou subgrupo social encontra formas próprias de se integrar no seu meio social, manifesta comportamentos e atitudes, interage com as situações familiares, institucionais, confraternizações de acordo com os padrões culturais por que se rege” (Duarte, 2000)⁵⁴⁷. Não é por isso de estranhar existir um permanente confronto entre um saber académico, institucionalizado e valorizado pela escola e pelos professores e o património cultural vivenciado e interiorizado pelos subgrupos de alunos que constituem minorias nas nossas escolas - o confronto de culturas tão valorizado pela antropologia:

O aluno, em busca de uma aceitação social submete-se a um saber que não compreende e o professor age abstraindo aos educandos de seu contexto, obedecendo a um programa (político) que objectiva a igualdade de todas as mentes em estado de conhecerem o mesmo tipo de argumento para interpretar os factos, acreditando seja esse procedimento parte de uma educação democrática.(Gusmão, 2004, p.52)⁵⁴⁸

O património cultural ou a *mente cultural*, segundo Gusmão (2004)⁵⁴⁹, construída a partir de uma teia de relações estabelecida entre vários agentes (pais, conhecidos, amigos) permite que os alunos lidem com mais ou menos à vontade com o saber institucional, podendo resultar uma maior taxa de êxito ou insucesso escolar. Segundo esta perspectiva antropológica, o êxito escolar

⁵⁴⁶BENAVENTE, A. (1998). “Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias”. In Seara Nova. N.º 18. Pp. 23-27.

⁵⁴⁷DUARTE, A. M. S. P. (2000). “Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagens em estudantes do ensino superior”. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa. p.20

⁵⁴⁸GUSMÃO, N. M. M. (2004). Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, ICSUL. P. 52.

⁵⁴⁹Id., ib.

dever-se-á à existência de pontos comuns entre a cultura deste segmento de alunos e a cultura institucionalizada. Nesta perspectiva, um aluno que se confronta com uma escola que lhe oferece um currículo sem continuidade com a sua cultura familiar, com grandes descontinuidades entre a casa e a escola, poderá ser um aluno com uma progressão mal sucedida na espiral do ensino e aprendizagem.

A este propósito, Bernstein, já nos princípios da década de 70, afirmava que a escola coloca em desvantagem as crianças oriundas de determinados grupos sociais e criticava-a porque, ao usar preferencialmente um "código elaborado", condiciona fortemente o que se aprende e como se aprende, favorecendo apenas as crianças cujo ambiente e cultura familiares estão próximas deste código e penalizando aquelas que não o dominam porque pertencem a classes com "códigos linguísticos restritos". A continuidade cultural entre a escola e as famílias é um factor de promoção do êxito escolar (Cachadinha, 2000)⁵⁵⁰. A forma da linguagem é, segundo Bernstein, uma variável social que medeia a relação entre as características culturais dos alunos e os seus resultados escolares. "A organização escolar, facilitando um tipo de linguagem predominantemente formal, com uma hierarquia conceptual complexa e com uma significação independente do contexto, tenderia a originar situações de continuidade ou de descontinuidade entre a sua ordem simbólica e a dos meios familiares, com consequentes impactos socialmente diferenciados" (Cachadinha, 2000)⁵⁵¹.

Posição idêntica toma Davis (1997)⁵⁵² quando refere que as "Diferenças de linguagem, de cor de pele, de proximidade e distância entre pessoas de formas de tratamento e regras de comportamento tornam mais difícil que o aluno seja capaz de aplicar as suas experiências e conhecimentos passados às novas aprendizagens escolares".

⁵⁵⁰CACHADINHA, M. B. V. G. (2000). "Reflexão sobre as relações entre a educação familiar e a educação escolar. IV Congresso Português de Sociologia. p .2

⁵⁵¹CACHADINHA, M. B. V. G.(2000). Obra citada. p. 3.

⁵⁵²DAVIS, D. (1997)." Os professores e as famílias – A colaboração possível. Lisboa. Livros Horizonte. p. 26.

Uma das mais tradicionais explicações encontradas na sociologia da educação para o êxito escolar dos jovens está no trabalho desenvolvido por Bourdieu, que sugere a necessidade de reconhecer que o desempenho escolar não depende tanto dos dons individuais (das capacidades cognitivas), mas mais da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de residência, entre outros) (Nogueira e Nogueira, 2002)⁵⁵³.

O indivíduo, em Bourdieu, é um actor produzido socialmente, portador de uma bagagem social e cultural diferenciada e herdada da sua socialização. Essa bagagem inclui, por um lado, componentes externos ao aluno e que podem ser postos ao serviço do êxito escolar e, por outro lado, componentes internos que se referem à bagagem transmitida pela própria família e que são interiorizadas pelo próprio aluno, constituindo a sua “cultura geral” representada entre outras pelos gostos, vestuário, desportos, domínio da língua e informação sobre o mundo escolar. Os componentes externos da bagagem cultural dos alunos incluem o capital económico definido em termos de bens ou serviços a que ele dá acesso; o capital social definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; e o capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

Segundo Bourdieu, o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar com maior impacto no êxito escolar, na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, sendo, por isso, o principal responsável pelas desigualdades escolares. As referências culturais, ou “saberes culturais” (Cachadinha, 2000)⁵⁵⁴ e os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados), ou “saberes oficiais” (Cachadinha, 2000)⁵⁵⁵ e também o maior ou menor domínio da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam a aprendizagem escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação

⁵⁵³ NOGUEIRA, C. M. M., & NOGUEIRA, M. A. (2002) “A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições”. Educação e Sociedade. Ano XXIII, N.º 78. Abril / 2002.

⁵⁵⁴ CACHADINHA, M. B. V. G. (2000). Obra citada. p. 3.

⁵⁵⁵ Id., ib.

escolar, no caso dos alunos oriundos de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros alunos significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador.

Devemos, ainda, destacar, a importância de um componente específico do capital cultural, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educativo. Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema educativo (vias de ensino, cursos, estabelecimentos, ...), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos subtis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade académica, prestígio social e compensação financeiro. Essa compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, o mais eficazmente possível, a trajectória dos filhos, sobretudo, em momentos cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros).

Esse tipo específico de capital cultural é proveniente não apenas da experiência escolar vivida directamente pelos pais, mas também do contacto pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional.

Vê-se, neste caso, a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. O capital económico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital económico, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. Bourdieu e Passeron (1985)⁵⁵⁶ sugerem mesmo que, em vez de razões económicas como factores explicativos das desigualdades no aproveitamento dos alunos, devemos procurá-las na herança cultural dos alunos, esta, sim formada a partir de factores sociais e económicos.

⁵⁵⁶ BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1985) "Les héritiers: Les étudiants et la culture". 1964 edição original. Paris. Éditionsminuit.

Pires (2000)⁵⁵⁷, no seu estudo sobre a segunda geração de imigrantes e o êxito escolar, no nosso País, sugere que a combinação entre a diferenciação de classes no seio dos imigrantes, a qualidade dos recursos disponíveis, o tipo de recepção por parte da sociedade de acolhimento, o grau de concentração espacial e o tempo de residência, permite aos membros das comunidades imigrantes de aceder a diferentes redes sociais, a um determinado capital social, facilitadores da inserção e do desempenho escolar dos filhos de imigrantes. Abrantes (2006)⁵⁵⁸ constatou igualmente existirem variáveis sociais — como o nível de escolaridade dos pais, o número de livros em casa ou as saídas familiares ao teatro — com níveis de correlação muito altos com o êxito escolar e com os níveis de aproveitamento obtidos ao longo do trajecto escolar; ao cruzar indicadores de condição social da família, práticas culturais e resultados escolares, através de uma análise de correspondências múltiplas, constatou existir uma forte correlação entre estas três dimensões.

Também Gimeno Sacristán (1996)⁵⁵⁹ constatou que, em virtude das oportunidades para o estudo e lazer ao dispor dos jovens no exterior da escola serem muito desiguais consoante a condição social, bem como as competências e possibilidades de as famílias apoiarem directamente as aprendizagens escolares dos seus adolescentes se repercutia no êxito escolar destes jovens.

Dentro da perspectiva postulada por Novaes (1977)⁵⁶⁰, a aprendizagem e sobretudo as dificuldades de aprendizagem pode ser compreendidas a partir de múltiplos factores:

(1) factores de ordem psicológica, os quais envolvem níveis motivacionais, aptidões intelectuais, condições psíquicas e ajustamento;

⁵⁵⁷PIRES, S. (2000) "A segunda geração e o êxito escolar. IV Congresso Português de Sociologia.

⁵⁵⁸ABRANTES, P. (2006). "Individualização e exclusão". A transição para o ensino secundário no centro de Madrid.

⁵⁵⁹GIMENO SACRISTAN, J. (1996). "La transición a la educación secundaria". Madrid. Ediciones Morata.

⁵⁶⁰NOVAES, M. H. (1977). "Psicologia do ensino – aprendizagem". São Paulo. Atlas.



- (2) factores de ordem biológica, onde se enquadram as deficiências físicas, distúrbios somáticos, endócrinos e neurológicos;
- (3) factores de ordem pedagógica, referente à inoperância metodológica e curricular e precariedade do ensino;
- (4) factores de ordem social, que envolve os contextos, familiar, escolar, económico e cultural.

Segundo a autora, independentemente das causas associadas à dificuldade de aprendizagem, o aluno ao não conseguir um rendimento escolar adequado e um relacionamento satisfatório com o grupo, coloca-se numa posição de inferioridade, gerando insegurança, bloqueios emocionais, timidez, agressividade e, especialmente, autoconceito negativo. Também San Antoine (2004)⁵⁶¹ constatou existir uma relação entre a auto-estima, a realização de actividades extracurriculares e o êxito escolar. Parece, deste modo, que a cognição e a motivação actuam como mediadores das atribuições causais ao desempenho escolar.

Estêvão e Almeida (1999)⁵⁶², ao investigarem o autoconceito e a sua relação com o rendimento escolar, numa amostra de 330 adolescentes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos, do sexto ao nono ano de escolaridade e pertencentes a famílias de baixo rendimento, constataram que os alunos com dificuldade de aprendizagem apresentavam um autoconceito mais baixo quando comparados com os alunos com menos dificuldades de aprendizagem. Os investigadores concluíram que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que experienciaram situações de insucesso escolar são menos aceites e mais rejeitados que os alunos sem problemas escolares. Contrariamente aos estudos anteriores, Sousa (1996)⁵⁶³,

⁵⁶¹SAN ANTOINE, D. M. (2004). "Adolescent lives in Transition: How Social Class influences the adjustment to middle school." Albany. State University of New York Press.

⁵⁶²ESTÊVÃO, C. & ALMEIDA, L. S. C. (1999). "Dimensões do auto-conceito e a sua relação com o rendimento escolar". *Psicologia Argumento*. XVIII, Pp. 113-130.

⁵⁶³SOUZA, I. M. (1996). "Problemas de aprendizagem: Crianças de 8 a 11 anos. São Paulo. EDUSC.

num estudo sobre o autoconceito e dificuldades de aprendizagem escolares, em 50 crianças dos 8 aos 10 anos de idade, constatou que a variável dificuldade de aprendizagem não interferiu no autoconceito das crianças.

Entretanto, outros estudos, que também investigaram a relação entre autoconceito e rendimento escolar, encontraram resultados contrários a estes. Silva e Alencar (1984)⁵⁶⁴, por exemplo, encontraram uma correlação positiva entre estas duas variáveis. Também Peixoto e Mesquita (1990)⁵⁶⁵, perceberam que alunos com resultados escolares superiores possuíam um autoconceito alto, ao passo que alunos com várias reprovações apresentavam um autoconceito baixo. Da mesma forma, os resultados do estudo de Estêvão e Almeida (1999)⁵⁶⁶ indicaram diferenças significativas no autoconceito dos alunos com rendimento escolar elevado em comparação com os alunos com desempenho escolar fraco.

As condições que podem levar à formação de um fraco autoconceito num jovem podem ser agravadas com o facto de esse jovem pertencer a minorias. “O percurso escolar destes alunos é, em geral, mais difícil do que o dos alunos pertencentes à cultura dominante” (Pereira, 2004)⁵⁶⁷.

Para os jovens de culturas maioritárias, o trajecto de vida está delineado pela sua própria sociedade: desde a família até ao mercado de trabalho, passando pela escola. A organização escolar é feita no contexto da cultura maioritária; o mercado de trabalho valoriza o que é desenvolvido e privilegiado nas escolas. Os alunos oriundos de minorias que vivem em condições de precariedade, vivenciando situações de baixos salários, desemprego, habitações em bairros degradados, podem sentir-se desajustados à organização escolar imposta pela

⁵⁶⁴SILVA, I. V. & ALENCAR, E. M. L.S. (1984). “Auto-conceito, rendimento académico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio económico médio e baixo”. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Pp. 36, 89 – 96.

⁵⁶⁵PEIXOTO, L. M. & MESQUITA, A. (1990). “A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar”. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 3, Pp. 87-99.

⁵⁶⁶ESTÊVÃO, C. & ALMEIDA, L.S. C. (1999). Obra citada.


⁵⁶⁷PEREIRA, A. (2004). “Educação Multicultural, Teorias e Práticas”. Porto. ASA. Pp. 36.



cultura dominante. As expectativas relativamente ao futuro escolar são frequentemente limitadas para muitos destes jovens.

Parece ser aceite a ideia da influência do autoconceito no processo de aprendizagem - a percepção que o estudante tem de si como “aprendiz” ou “não-aprendiz” afecta o seu nível de desempenho escolar: um desempenho inferior está frequentemente ligado, ao *status* de não-aprendiz a que se reserva o estudante, ao resistir à aprendizagem, pois esta, em sua opinião, é incompatível com ele. A criança, quando sente que não vai ter bom desempenho, pode negar ou reduzir sua habilidade real, que pode ser mediana, acima da média ou até superior. Em contrapartida, a criança com visão orientada para o êxito envolve-se em projectos ou assume novos desafios, com expectativa total de desempenho. Deste modo, a auto-estima parece ter uma influência determinante em todos os aspectos da vida do indivíduo - na forma como lida com os outros, quer na vida profissional, familiar e escolar.

A auto-estima poderá ajudar a ultrapassar dificuldades pessoais, fomentando a auto-responsabilidade - se o aluno acreditar que tem em si recursos disponíveis para responder às necessidades que lhe vão surgindo, ele irá esforçar-se para cumprir determinada tarefa; e permite uma relação social saudável e positiva - pois se o aluno tem uma boa relação consigo próprio, será mais fácil de transpor para os outros que o rodeiam; desenvolve a criatividade - pois para se trabalhar a criatividade, será necessário que o indivíduo se sinta confiante e que acredite que é capaz de desenvolver e de criar algo. É necessário apoiar a auto-estima dos alunos de modo que, se fracassarem no desempenho de alguma actividade, não se sintam completamente derrotadas. Se em qualquer grupo nacional é possível encontrar variados casos de estagnação evolutiva na espiral do ensino aprendizagem, ela é efectivamente mais acentuada nos grupos de minorias étnicas e socioeconómicas.



Os alunos que actualmente frequentam o ensino secundário são alunos que não estagnaram nesta espiral. Ora, sendo esta estagnação fortemente influenciada pelas características cognitivas dos alunos, pelas condições socioeconómicas e culturais da família nuclear e também pelo apoio institucional, importa analisar de que forma essas condições influenciaram o êxito destes alunos. Torna-se evidente que a explicação destes fenómenos (êxito/insucesso) não se poderá resumir a uma explicação causal ou linear, tomando como medida de análise apenas um dos agentes em questão: ou a análise intra-individual, atribuindo somente ao indivíduo a responsabilidade cognitiva pelos seus actos, ou a análise macro social e intra-organizacional que enfatiza os factores externos de tipo social, organizacional e/ou pedagógicos.

3.2 Escolhas escolares e projectos socioprofissionais.

Concluído o ensino obrigatório – 9.º ano de escolaridade - os alunos são confrontados, pela primeira vez, com uma opção que os vai vincular a um determinado percurso escolar e a um futuro profissional determinado. As variedades de escolhas são encaradas como:

Interesses, necessidades e preferências individuais, cujas fronteiras a educação escolar deve preservar e, através da oferta de distintas oportunidades de formação, traduzir na formação de recursos humanos com as competências e capacidades para as múltiplas funções sociais e laborais que o sistema produtivo, a estrutura ocupacional e a organização da vida colectiva exigem. (Antunes, 1998, p. 134)⁵⁶⁸

As escolhas escolares inerentes à transição para o ensino secundário podem ser entendidas como parte integrante de um projecto de futuro profissional individual. É, por isso, importante questionar a dimensão sócio-institucional das mesmas. Se, teoricamente, se considera que todos os alunos têm a mesma probabilidade de seguir qualquer das orientações curriculares, modalidades de ensino e tipos de instituições que o sistema educativo lhe oferece, o que acontece na realidade é, nem todas as opções serem igualmente acessíveis, devido a factores diversos de ordem escolar, socioeconómica, pessoal e outras, que podem funcionar como mecanismos seleccionadores (Pinto, 1991⁵⁶⁹; Mateus, 2001⁵⁷⁰, 2002)⁵⁷¹:

O projecto pode ser conceptualizado como a representação de objectivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às acções presentes e quotidianas. Na sua

⁵⁶⁸ANTUNES, F. (1988). “A escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias”. Jovens Portugueses de Hoje. Oeiras. Celta Editora. p. 134.

⁵⁶⁹PINTO, J. M. (1991). “Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais”. Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto. Afrontamento. Pp. 15-32.

⁵⁷⁰MATEUS, S. (2001). “Projectos de futuro no 9.º ano de escolaridade: Uma análise sociológica”. In Actas do VI Congresso Galaico – Português de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho. Centro de estudos em educação Psicologia da Universidade do Minho. vol. II. Pp. 43 – 57.

⁵⁷¹Id. MATEUS, S. (2002).

elaboração encontra-se uma dinâmica que é fruto do cruzamento das dimensões individual e social. Individual por que o mesmo implica uma avaliação, uma estratégia, um plano de realização, uma noção de tempo com etapas de encadeamento, uma selecção em função das experiências, necessidades e estratégias particulares. Social pela existência de um conjunto específico de possibilidades socioculturais, ou seja, de um campo de possibilidades, fortemente estruturante do mesmo.” (Mateus, 2002, p. 45)⁵⁷²

É neste sentido que se orienta a proposta de Berthelot (1983)⁵⁷³, quando considera que as desigualdades escolares, quer de orientação, quer de êxito, resultam das estratégias concretas desenvolvidas pelas famílias e pelos indivíduos no jogo escolar, e não de actores abstractos como acontece na solução de Boudon. Na mesma linha, Ballion (1982)⁵⁷⁴ destaca as estratégias das famílias e o facto de os pais agirem como consumidores na relação com a escola.

A construção do projecto de futuro será feita dentro de um contexto social e cultural determinado: elementos como a família, as redes de relacionamentos sociais e a escola formam o quadro determinante dessa construção: “de acordo com as estratégias e trajectórias de vida das famílias ou em oposição a elas; integrando referências recolhidas durante a escolarização ou, pelo contrário, primando pela sua ausência” (Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994)⁵⁷⁵.

Também Diogo (2006)⁵⁷⁶, ao estudar o investimento realizado pelas famílias em matéria de escolaridade, na transição para o ensino secundário, verificou ser notória, à saída da escolaridade obrigatória, a diversidade de percursos escolares que traduzem e consolidam um desigual investimento escolar. Essa diversidade está ligada às diferenças sociais entre as famílias, mas igualmente

⁵⁷² Id., ib., Pp. 118-119.

⁵⁷³ BERTHELOT, J-M. (1983). “Le piège scolaire”. Pédagogie d’aujourd’hui. Paris. PUF

⁵⁷⁴ BALLION, R. (1982). Les consommateurs d’écolde. Paris. Stock.

⁵⁷⁵ BENAVENTE, A., JEAN CAMPICHE, T. S. & SEBASTIÃO, J. (1994). Obra citada. Pp. 122.

⁵⁷⁶ DIOGO, A. M. (2006). “Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. Retirado a 18 de Novembro de 2006, de <http://nonio.eses.pt/interacoes/artigos/B4%282%29.pdf>.



às estratégias que as escolas desenvolvem nomeadamente no que se refere ao recrutamento e selecção dos alunos como também à própria constituição de turmas, criando, por exemplo, algumas turmas mais seleccionadas no seu interior.

Faz todo o sentido tentar perceber o percurso escolar destes alunos, de modo a tentarmos compreender o grau de integração das culturas envolvidas; o facto de terem feito um percurso escolar e de terem concluído a escolaridade obrigatória contribuiu para a construção de um património cultural em que certamente se misturaram códigos de culturas distintas, potenciadores do êxito escolar destes alunos. A uniformização, com o tempo e a vivência, de diferentes comportamentos e atitudes, atenua as diferenças culturais, atenuando o confronto de culturas e consequentemente promovendo o êxito escolar destes alunos.

Por outro lado, retomando a tradição de vários trabalhos no campo da Sociologia da Educação e na tentativa de melhor compreender as situações de “êxito”, deveremos procurar conhecer algumas características concretas das famílias dos alunos, seleccionando indicadores concretos que a sociologia tem mostrado interferir no êxito escolar.

Não podemos ignorar, ainda, o aluno na sua individualidade e como isso interfere no seu êxito escolar. A auto-estima é acima de tudo uma atitude, uma atitude para consigo próprio, que vai sendo adquirida ao longo do crescimento e do desenvolvimento do aluno. Para muitos autores, a auto-estima constitui o núcleo básico da personalidade; para outros, é a forma habitual, mais ou menos estável de pensar, sentir, amar, comportar-se e reagir consigo próprio, sendo obviamente uma estrutura dinâmica e passível de ser modificada, mas também de moldar o seu comportamento enquanto estudante.

3.3 O planeamento em educação como visão de sucesso.

Ao iniciarmos o novo século em Portugal fazemo-lo em condições inéditas no domínio Educativo, com taxas de escolarização europeias e com resultados positivos no espaço de convergência real com os nossos parceiros da União, mas com responsabilidades acrescidas.

Se é certo que, durante o século XIX, faltou vontade política suficiente para concretizar os objectivos de qualificação dos portugueses – como tem salientado o Prof. Jaime Reis⁵⁷⁷ a verdade é que só nos últimos vinte e cinco anos, depois do advento da Democracia, foi possível assumir, com clareza e resultados positivos, esse desígnio. A vontade política é, assim, um elemento fundamental a ter em conta. E hoje, mais do que todas as tentativas de suscitar medidas vistosas de efeito imediato, o fundamental está em dar passos seguros bem preparados, no sentido de prosseguir o esforço de qualificar melhor os portugueses, continuando a contrariar os efeitos de um longo atraso de séculos.

O planeamento estratégico em Educação pela compreensão de quem são os actores, de quem são os destinatários do que realizamos em Educação e Formação e de quais as condições para pôr em prática os objectivos a que nos propomos. Do que se trata, pois, é de saber ligar e articular o público e o privado, de considerar a rede educativa como um todo – em que haja uma autêntica complementaridade entre as diferentes componentes –, e de definir critérios que incentivem a qualidade, que contrariem o nivelamento por baixo e que favoreçam o cumprimento dos princípios constitucionais, dentre os quais se destacam o direito à educação e a liberdade de aprender e de ensinar. Numa palavra, a educação para todos está na primeira linha da nossa acção, com responsabilidades concretas cometidas ao Estado e à sociedade, ao lado da consagração de uma liberdade que favoreça a autonomia e o pluralismo, pedras angulares da democracia.

⁵⁷⁷ REIS, J. (2008) “Rural –Urban Migration and the Standard of Living of Lisbon and its Hinterland, 1840-1910” in *Historia Rural*, Dezembro, nº 46. Banco Portugal.



É neste sentido que o planeamento estratégico se torna indispensável, a fim de que possamos prever ao longo do tempo quais as necessidades que importa satisfazer e quais os meios que temos de pôr ao serviço desses objectivos. São a cidadania e a dignidade de seres humanos livres e iguais que estão em causa – sobretudo num momento em que se sente, com muita evidência, a emergência de um novo paradigma:

O da educação e formação ao longo da vida, que reclama a criação e o desenvolvimento de uma sociedade educativa. (Grilo, 2006, p. 34)⁵⁷⁸

É a educação permanente que está em causa, mais do que nunca. É uma nova visão da escolas da comunidade educativa que surge e se consolida. A educação deixa, assim, de ser um momento na vida das pessoas, para passar a ser um desafio permanente, tendo em conta que hoje o desenvolvimento social e económico deixou de poder aferir-se apenas pela evolução dos recursos materiais, para passar a depender da capacidade de aprender mais e melhor. Os recursos materiais são cada vez mais decisivos – o oneroso e o gratuito completam-se; as atitudes, os valores, os comportamentos estão na mira dos desígnios sociais que nos propomos; a confiança, a coesão e as estratégias de inclusão e de combate à exclusão estão na primeira linha das preocupações ligadas ao desenvolvimento.

Os indicadores relativos ao “capital social” são cada vez mais relevantes, pelo que a educação e a formação, como factores de solidariedade cívica, passam a funcionar como um “modo contínuo” que mobiliza toda a sociedade.

É neste contexto que falamos de planeamento, de avaliação prospectiva e da sua importância. Não se trata de planificação centralista e burocrática, mas de cometer ao Estado regulador uma função mobilizadora e catalisadora de energias e de capacidades disponíveis na sociedade. Pensamos nós que a

⁵⁷⁸ <http://puxapalavra.blogspot.com/2006/10/maralo-grilo-e-escola.html>

sociedade deve, por isso, motivar-se para a formulação de desígnios comuns de liberdade e de autonomia.

Foi neste espírito que Marçal Grilo, Ministro da Educação à época, decidiu confiar ao então Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme Oliveira Martins, no quadriénio de 1995 – 1999, e Ministro da Educação entre 1999 – 2000, a tarefa de lançar, no âmbito do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, que acabava de ser criado, um estudo de reflexão prospectiva, sob a coordenação do Eng.º Roberto Carneiro, também ele Ministro da Educação no quadriénio 1987 – 1991.

Ao iniciar-se um novo ciclo no desenvolvimento português, correspondente ao terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA III), para o período 2000-2006, e perante a emergência do novo paradigma de sociedade educativa, tornava-se necessário corporizar num estudo prospectivo, envolvendo quem tem dedicado o melhor do seu labor profissional e científico a este tema, os vectores fundamentais que permitirão à sociedade portuguesa encontrar as vias que conduzam à superação do nosso atraso estrutural, com mais qualificação de pessoas, com melhor cidadania, ligando competitividade e coesão.

Num contexto de mundialização – em que a chamada terceira revolução industrial não encontrou ainda o novo contrato social que se lhe exige e em que os desafios da inovação vão recolocar em termos novos as relações entre pessoas e comunidades – temos de compreender que a educação para todos ao longo da vida é um dos eixos essenciais desse novo contrato social.

Trata-se de “reconstruir a educação como projecto de cidadania de formação cívica e de igualdade efectiva de oportunidades para todos” – no dizer de Jérôme Binde⁵⁷⁹

⁵⁷⁹ BINDE, J.(2004) “The Future of Values”: 21 st – Century Talks. Unesco Publishing. Paris.

Assim, com a falta de uma vontade política firme e de um verdadeiro projecto educativo de longo prazo, assistir-se-ia à segmentação da educação para todos ao longo da vida numa lógica fractal,


Onde uma minoria de eleitos acederia ao «paraíso do saber», onde os novos condenados do saber seriam votados aos infernos de novos ghettos e uma média intermediária a ineficazes purgatórios. (L'Éducation au XX Ième Siècle – “Futuribles”, n.º 250, Fev. 2000)⁵⁸⁰.

Somos, assim, chamados a saldar as dívidas do século XX e a prevenir as nossas dívidas de inovação científica e técnica. A obsolescência das fórmulas clássicas da educação é agravada pela rapidez com que se afirmam e expandem as inovações e as mudanças, da sociedade da informação à sociedade do conhecimento. Importa, no fundo, conciliar a missão tradicional cometida à escola, de preparação e transmissão de saberes, e a exigência de oferecer um quadro de competências básicas de formação para responder às novas necessidades da sociedade e da economia. Não basta o método, é essencial a compreensão da importância dos conteúdos.

E assim a oportunidade é de fazer da educação à distância o instrumento fundamental de uma educação sem distância, democrática e adaptada a cada um – uma educação em rede que seja assegurada em toda a parte e para todos. Graças à utilização dos sistemas de rede, de que fala Manuel Castells⁵⁸¹, podemos esperar uma melhor redistribuição de conhecimentos, envolvendo centros mais prósperos e regiões menos favorecidas ligando, com muita clareza, a prioridade da educação e formação à política activa de igualdade de oportunidades e de combate ao insucesso e à exclusão. Perante o crescimento exponencial da procura de formação, tanto nos países desenvolvidos como nos menos desenvolvidos, a formação à distância, graças às tecnologias actuais, apresenta, de facto, potencialidades indiscutíveis pela

⁵⁸⁰ https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=itemglobal&doc_library=CIE01&doc_number=000015807&year=&volume=&sub_library=

⁵⁸¹ CASTELLS, M. & CARDOSO, G. (2005). “A sociedade em Rede do conhecimento à acção Política. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. Lisboa.



sua eficiência, uma vez que podemos chegar mais longe, mais rápido e com maior flexibilidade.

O método de rede tende, assim, a usar plenamente as tecnologias de informação e comunicação, interligando claramente os recursos de educação e formação profissional, potenciando novos centros de formação abertos à sociedade, do mesmo modo que suscitando uma nova atenção aos conteúdos do ensino, desde a valorização do espírito científico e do experimentalismo até ao reconhecimento da importância dos conhecimentos históricos e sociais e da formação cívica. A transmissão de saberes exige, porém, a recusa da facilidade e o respeito pelo trabalho e pelo esforço das gerações que nos antecederam.

Por outro lado, a educação e a formação deverão inserir-se, cada vez mais, numa lógica em que trabalho, formação e lazer encontrem um maior e mais fecundo equilíbrio entre si.

O desafio implica reequacionar estratégias, onde a noção de serviço público de educação e a intervenção dos poderes públicos encontrem novas formas de parceria e de complementaridade com sectores privados conexos, como as telecomunicações, a comunicação social e a edição.

Todavia, o serviço público de educação e formação não pode restringir a iniciativa particular e não estatal, antes devendo torná-la um factor de criatividade e de autêntica autonomia e não de parasitismo público ou de resistência a uma cultura de avaliação e de responsabilidade.

No fundo, as diferentes instituições educativas e de formação – formais, informais, à distância ou em alternância – deverão funcionar com trocas mútuas, enriquecendo-se pela cooperação e pela concorrência, combatendo as diversas formas de exclusão e contribuindo para o desenvolvimento baseado na capacidade de aprender mais e melhor.

Chegados ao ponto em que nos países desenvolvidos ou de nível intermédio de desenvolvimento se atingiu um peso das despesas públicas com a

educação na ordem dos 6% (em Portugal, de 1995 até 2000, foi possível crescer 1% e atingir os 6,3%), seguindo a sugestão da Comissão Delors da UNESCO e considerando a necessidade de melhor utilização dos recursos disponíveis, com mais qualidade e melhor avaliação – é tempo de encontrar novas formas de favorecer a aprendizagem para todos. Tem de se ultrapassar os “quatro uns” (um professor, uma disciplina, uma hora, uma sala de aula), de que fala ainda Jérôme Bindé⁵⁸². Há que diversificar o acto educativo, envolvendo novas iniciativas, novos actores e novas parcerias.


Não é possível continuar a exigir mais contribuições fiscais dos cidadãos sem contrapartidas claras e sem resultados. Afinal, as instituições educativas vão concorrer entre si, obrigando a formas transparentes de avaliação e de prestação de contas. Por isso, o que está em causa é a constituição de redes de aprendizagem e de conhecimento e a adopção de prioridades de acção, que possibilitem a todos um acesso facilitado de acordo com os seus interesses e aspirações, tirando partido duma melhor utilização dos recursos humanos e materiais instalados, com claro incentivo à inovação, à qualidade e à inclusão social.

Educação para todos exige, assim, atenção aos percursos individuais e à compreensão dos valores comuns, bem como uma nova relação com o saber e o tempo, de modo a integrar a complexidade e a capacidade de criar e inovar. Apesar de todas as mudanças no mundo da ciência e da técnica e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino e dos seus instrumentos, temos de nos lembrar, porém, que a “educação continua a ser fundamentalmente uma interacção de pessoas”(Patrício, 2006)⁵⁸³.

A necessidade de dotar o sistema com uma visão de longo prazo e de partir da sua análise crítica e de reflexão permite detectar tendências, riscos e oportunidades de evolução. No contexto de mudanças sociais rápidas, trata-se

⁵⁸² Idem.

⁵⁸³ PATRÍCIO, M. F. (2006). “Educação e Formação Profissional”. As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural. VI Congresso da AEPEC. Porto Editora. Porto.



de procurar abarcar os factores de instabilidade, de complexidade e de incerteza no plano económico, nas atitudes, nos modos de vida e nos valores culturais, de modo a alcançar, através da avaliação qualitativa dos diversos cenários de possibilidades, objectivos que configurem a vontade política de assumir a educação como a primeira das prioridades de desenvolvimento e de modernização do País.

Deste modo, a sociedade educativa pressupõe o paradigma da educação e formação permanentes, como gerador de capacidade de adaptação para resposta aos riscos da modernização e da inovação. A educação tornou-se, assim, um factor de coesão, de integração e de criação de competências múltiplas com capacidade de adaptação, sobrepondo-se à lógica de mera reprodução de estruturas fechadas e corporativas.

Ao espírito de risco e à capacidade de organização – aliando o rigor e a exigência, a qualidade e a avaliação, a eficiência e a equidade – deve corresponder uma aposta educativa e formativa com reforço dos conhecimentos básicos essenciais, desde a língua materna às línguas estrangeiras, passando pela matemática e pelas novas tecnologias de informação e comunicação, bem como no desenvolvimento de competências transversais e de novas qualificações e perfis profissionais necessários ao desenvolvimento competitivo. Se nada fosse feito, o atraso reproduzi verificaria. É neste sentido que a revisão curricular do ensino secundário aposta fortemente nas componentes profissional, tecnológica e artística – do mesmo modo que o Conselho Europeu de Lisboa (23 e 24 de Março de 2000) pôs a tónica no quadro geral de competências básicas a desenvolver. O investimento numa formação pós-básica, que não crie becos sem saída e que suscite o gosto pela aprendizagem ao longo da vida torna-se prioritário, aliado ao desenvolvimento de ofertas de educação para adultos adequadas às carências que temos.

Estamos, pois, perante uma nova visão do desenvolvimento, segundo a qual a educação “se torna o grande veículo de expansão do conhecimento, de



consciencialização, de autonomia e de emancipação solidária” (Carneiro, 2000)⁵⁸⁴. A sociedade educativa reclama que o desenvolvimento afira pela capacidade de aprender mais e melhor, centrando-se na multiplicação de redes de informação e na concretização do pensar global e do decidir local. Resta saber se como reconstituiremos os sentidos de pertença e em que medida poderemos criar, pela capacidade de aprender, uma melhor capacidade de comunicar e de lidar com o tempo, favorecendo a coesão e a confiança e contrariando a violência e o empobrecimento dos factores ligados ao capital social.

O triângulo escola-família-comunidade tem de ser encarado com especial atenção, pois a escola e a educação fechadas sobre si mesmas não têm capacidade de resposta para muito do que se lhes pede.

Importa, porém, ter consciência de que as mudanças muito rápidas induzidas pela globalização, pela multiculturalidade e pelos avanços científicos e técnicos são responsáveis pela coexistência de sinais contraditórios. Se é verdade que se constituem novos saberes e novos modos de pensar e agir, se é verdade que os sentimentos de pertença se diversificam, não é menos certo que o consumismo e o imediatismo tendem a harmonizar padrões de comportamento, enquanto os novos saberes criam novos modos de exclusão. Põe-se, assim, com especial acuidade, a questão da função do educador e da profissão de professor – colocados perante circunstâncias novas, a exigir novas estratégias e postos perante o desafio de ensinar cada vez melhor, num tempo em que os alunos aprendem cada vez mais fora da escola.

A questão que nos é posta, como lidar com a mudança? Como lidar com as consequências de uma estratificação social e cultural inerente ao choque entre duas sociedades que coexistem numa só, com níveis de qualificação bastante diferentes e atitudes culturais significativamente distantes?

⁵⁸⁴ Idem.

Quadro 34 - Nível de Instrução da população residente

Nível de instrução	1991			2001			2011		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Nenhum	3.403.926	1.453.886	1.950.060	2.732.254	1.152.169	1.580.085	2.023.094	879.662	1.143.432
1.º ciclo	3.214.016	1.650.885	1.563.161	2.882.995	1.477.680	1.405.275	2.680.333	1.290.632	1.389.701
2.º ciclo	1.446.277	762.899	683.378	1.430.146	755.781	674.365	1.403.249	764.420	638.829
3.º ciclo	778.499	391.590	386.909	1.426.255	755.009	674.246	1.687.085	882.768	804.319
Secundário	643.341	320.885	322.456	1.143.448	546.656	596.792	1.362.660	652.627	710.033
Pós-Secundário	97.013	26.784	70.229	68.965	32.729	34.236	142.744	79.300	63.444
Superior	284.075	149.896	134.179	674.094	283.117	390.977	1.262.449	497.980	764.469
TOTAL	9.867.144	4.756.825	5.110.372	10.358.154	5.003.141	5.355.976	10.561.614	5.047.389	5.514.227

Fonte: INE e Pordata. População residente em Portugal segundo o nível de instrução mais elevado e completo, em 1991, 2001, 2011

O nível de instrução atingido pela população em Portugal progrediu de forma muito expressiva na última década. Relativamente aos Censos 2001, observa-se um recuo da população com níveis de instrução mais reduzidos, designadamente até ao ensino básico 2.º ciclo e um aumento dos níveis de qualificação superiores.

A população apurada nos Censos 2011 que possui o ensino superior completo quase duplicou na última década. Passámos das 674.094 pessoas que tinham o ensino superior completo para as 1.262.449.

Também os níveis de qualificação correspondentes ao ensino básico 3.º ciclo e ao ensino secundário registaram progressos na última década, embora menos expressivos de, respectivamente 18% e 19%.

Em Portugal, a população que possui o ensino superior representa cerca de 12% e a população que possui o ensino secundário completo representa cerca de 13%.

Os níveis de instrução correspondentes aos 3.º e 2.º ciclos atingem cerca de 16% e 13% da população, respectivamente. O ensino básico 1.º ciclo corresponde ao nível de ensino mais elevado e concluído por 25% da população. Enquanto que a população sem qualquer nível de ensino corresponde a 19%.

Podemos observar que as qualificações mais elevadas verificam-se nas mulheres. Do total da população que possui o ensino superior completo, cerca de 61% são mulheres. Esta situação repete-se também para o ensino



secundário, com predomínio das mulheres (52%). No caso do 2.º ciclo e 3.º ciclo, a percentagem de homens é superior à das mulheres. Para o nível de ensino básico 1.º ciclo voltam a predominar as mulheres com 51,8% do total da população. Sem qualquer nível de ensino, a percentagem de mulheres é de 56,5%.

Em termos da escolarização por sexos, cerca de 14% da população feminina possui um curso superior, enquanto que na população masculina este indicador é cerca de 10%.

A percentagem da população masculina que possui o ensino básico 1.º e 2.º ciclo é de respectivamente 15% e 17%, enquanto que estes indicadores correspondem a 12% e 14% no caso da população feminina. Também se assinala que há cerca de 21% de mulheres que não possuem qualquer nível de ensino, contra 17% de homens que se encontram nesta situação.

Em termos da localização da população de acordo com o nível de ensino completo, verificámos que 37% da população com curso superior reside na região de Lisboa, 30% na região Norte e 19,6% na região Centro.

Aqui torna-se necessário assumir o paradigma da ligação educação-formação como factor de aproximação e de coesão. Desde a certificação de adquiridos à educação em alternância (na escola e em ambiente de trabalho), passando pela melhor utilização dos meios de comunicação social, estamos perante a exigência da diversificação do acto educativo cada vez mais ligado à formação cívica e à vida activa.

É nesta perspectiva que se insere a estimulante leitura interpretativa de Roberto Carneiro⁵⁸⁵, através da qual se procura articular os diferentes contributos analíticos do exercício. De facto,

⁵⁸⁵CARNEIRO, R. (2001) "O Futuro da educação em Portugal Tendências e Oportunidades". Um estudo de reflexão prospectivo. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. Ministério da Educação Portuguesa. Lisboa.

A sociedade educativa configura um cenário de recorte claro no horizonte do estudo, mas pressupõe uma atitude voluntarista e políticas públicas consistentes ao longo do tempo. (Carneiro, 2001, p. 7)⁵⁸⁶

Esse cenário requer, com efeito, não só um esforço continuado da Nação para em 20 anos ultrapassar definitivamente os atrasos estruturais acumulados em 20 décadas, como ainda uma mobilização – tipo vaga de fundo – para colocar Portugal na dianteira das concepções educativas do novo século. Precisamos, assim, de mais e melhor domínio da informação, maior flexibilidade de organização e uma multiplicação de competências, em que a mais valia de conhecimentos tem uma qualidade estratégica fundamental, sendo factor de mobilidade social.

Não se trata, porém, de repetir os debates tradicionais que consideram os velhos dilemas de uma escola fechada sobre si, a braços com os seus fantasmas – como se lhe pudesse pedir tudo aquilo que a sociedade é incapaz de fazer. O paradigma da educação permanente exige, sim, que a educação e a formação se liguem sempre, que escola, família e comunidade se complementem, que o público e o privado se completem, que o desenvolvimento económico e social seja cada vez mais desenvolvimento das pessoas, pelas pessoas e para as pessoas (na velha, mas actual fórmula de A. Lincoln: *of the people, by the people, for the people*)⁵⁸⁷. Quando os economistas falam na necessidade de sermos mais competitivos e de termos maior produtividade esquecem-se, tantas vezes, que esse objectivo, justíssimo e necessário, não pode alcançar-se se não houver uma mobilização clara em torno das metas de inovação e de qualificação das pessoas – o que começa pelos governos, mas continua nas famílias, nas empresas e na sociedade civil.

Como poderemos maximizar as qualificações das pessoas se privilegiarmos as formas e as fórmulas rotineiras de produção? Como poderemos incentivar a inovação se continuamos a pedir tudo ao Estado-messias ou a jogar com a morosidade da burocracia? Como poderemos apostar na prioridade à

⁵⁸⁶ *Ib.*

⁵⁸⁷ LINCOLN, A. (1863) “The Lincoln Speech”. USA. Pennsylvania.



Educação se continuarmos a pedir milagres e resultados para amanhã e a preferir medidas de curtíssimo prazo – mesmo sabendo que qualquer mudança séria exige que se dêem passos seguros e que se olhe sobretudo para o médio e longo prazos? Tem-se consciência, por exemplo, de que só em 1999-2000 Portugal atingiu os 100% de escolarização até aos 15 anos de idade, em virtude da plena concretização de uma medida de 1986?

Importa, porém, salientar que há condições para chegarmos a resultados positivos. Apesar de todas as resistências, é hoje praticamente consensual entre nós que a educação e a formação são uma prioridade primeira. A pouco e pouco, deixou de se considerar que apenas a Universidade era o fulcro de todo o debate educativo. Passou a falar-se mais da educação pré-escolar, do ensino básico, da avaliação aferida em todos os ciclos, do ensino secundário como regulador do sistema, da valorização das componentes técnica, profissional e artística e de um ensino superior aberto aos novos públicos e às novas realidades inerentes à mobilidade e à abertura de fronteiras.

A sociedade do conhecimento e a economia do saber passaram a exigir o espírito inovador, a capacidade de correr riscos, a organização em rede, a flexibilidade e um novo modo de responsabilizar cada elo da cadeia de decisão, “20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo”⁵⁸⁸ significa, porém, prosseguir imediatamente. E manda a justiça que se diga, que se trata de continuar, consolidadamente, um caminho já iniciado, uma vez que os últimos vinte e cinco anos mostraram progressos significativos em Portugal. É verdade que, depois do grande impulso conceptual da segunda metade dos anos oitenta, houve o marcar passo da primeira metade dos anos noventa, mas podemos hoje dizer, a partir de testemunhos insuspeitos, que há trabalho realizado a partir de 1995 e resultados práticos que não podem constituir motivo de autocomprazimento, mas sim apelo exigente ao muito que há para realizar. E é essa a perspectiva que resulta claramente do estudo agora

⁵⁸⁸ CARNEIRO, R. (2006) “ 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo”. Direcção Geral do Planeamento de Avaliação do Ministério da Educação Portuguesa. Ministério da Educação. Lisboa.

tornado público. Contudo, há ainda que mobilizar uma nova geração e um novo espírito. E se falarmos de novo espírito isso deve-se à necessidade de assumirmos uma cultura de avaliação, de exigência, de rigor e de responsabilidade. Educação para todos tem de ser exigência de metas e de resultados – combatendo-se a mediocridade e as tentações uniformizadoras.

O terceiro PRODEP, o novo Plano de Desenvolvimento de Educação em Portugal, consubstancia essas preocupações e encontra-se desenhado de modo a constituir um forte impulso à evolução do sistema educativo e de formação para uma autêntica educação ao longo da vida e, nessa medida, para lançar os alicerces da sociedade educativa do futuro. Aí terão de estar a prioridade à educação de adultos, a concertação social no sentido do aumento de produtividade da nossa economia e a criação de bancos de tempo que permitam a existência de formação certificada para a população activa menos qualificada. Crucial é o papel a desempenhar por educadores, professores e formadores, conscientes do protagonismo que lhes é pedido como incontornáveis factores da mudança. E é assim que o desafio de mobilizar se põe a todos – à escola e à sociedade, à economia e à cultura.

Lançar as bases do futuro passa por uma nova atitude de abertura e de inovação social. A Educação estará sempre na encruzilhada entre o que ensinamos e o que podemos realizar – como um espelho de emancipação e solidariedade, de liberdade e responsabilidade. Só assim deixaremos o fatalismo do atraso, da periferia e da distância relativamente aos nossos parceiros europeus.

3.3.1 Contributos de investigações para a educação.

Principais resultados: Para 1975, previa-se que 61,9% dos activos estivessem habilitados com o máximo de escolaridade primária; antecipava-se ainda a superação de estrangulamentos estruturais diagnosticados na situação da população activa em 1960 com baixa qualificação média e insuficiência de quadros intermédios; o diagnóstico do sistema de ensino apresentava três problemas principais – reduzida escolaridade obrigatória, fracas taxas de



aproveitamento, queda acentuada das taxas de escolaridade no período pós-obrigatório e, ainda, previa um volume das despesas educativas em percentagem do PIB de 4,6 %.

Por outro lado, nos anos oitenta, temos de citar o Projecto “[Portugal, Ano 2000](#)” realizado por iniciativa da [Fundação Calouste Gulbenkian](#). Teve início em 1983 e incluiu diversos estudos sectoriais, entre os quais a evolução dos sectores da Educação e Emprego. Este estudo foi coordenado por Roberto Carneiro e encontrasse publicado com o título “Portugal – os Próximos Vinte Anos, V vol. – Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de Modernização” (1988). Claramente assumido como estudo prospectivo, no sentido de compreender as tendências de evolução dos recursos humanos em Portugal nos últimos 20 anos e fazer emergir os “sinais portadores de futuro”, baseou-se num cruzamento de metodologias quantitativas – tendências pesadas e qualitativas – estudos de caso, nos sectores dos têxteis e da electrónica, para despistagem do impacto de modernização tecnológica. A previsão de necessidades de Recursos Humanos para o ano 2005 teve por base um modelo de projecção computadorizado, constituído por um conjunto de quatro modelos interligados: modelo da população activa, modelo das necessidades de mão-de-obra, modelo de simulação educacional e modelo das políticas de mão-de-obra.

Principais Resultados: Descompressão quantitativa do sistema educativo, particularmente durante os nove anos de escolaridade obrigatória, acompanhada por um incremento das frequências nos níveis secundário e superior (redução de cerca de 300 mil alunos no ensino primário); quebra progressiva das taxas de abandono, decorrendo o período de adaptação ao efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos até ao ano 2000; elevação do nível educativo da população com idade superior a 15 anos, particularmente do grupo etário dos 25-44 anos; pequena representatividade numérica dos ensinos técnico-profissional e profissional; evolução ascendente do ensino superior universitário e politécnico, com criação de excedentes de diplomados dos cursos de ciências humanas; evolução da estrutura de emprego com diminuição significativa dos níveis não qualificados e

semiqualeficados, com forte crescimento dos níveis intermédio, altamente qualificado, quadros médios e pessoal superior, mas diminuição do número global de pessoal docente existente; desequilíbrio estrutural entre a necessidade de crescimento económico e a escassez de mão-de-obra altamente qualificada, de quadros médios e intermédios, durante o período de projecção; necessidade de diversificação de formação permitindo uma melhor adaptação às transformações tecnológicas e societais; necessidade de desenvolver dispositivos de educação e formação permanentes – permeabilidade crescente entre instituições de ensino e empresas – que permitam fazer face a uma acrescida mobilidade e concorrência entre recursos humanos altamente qualificados; previsível evolução no ano 2000 do nível educacional da população portuguesa com idade superior a 15 anos:

Relembro, em traços gerais, que “O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades” foi iniciado em 1997 com a realização de um seminário na Fundação Calouste Gulbenkian.


A decisão de lançar um novo estudo de reflexão prospectiva sobre a educação em Portugal no horizonte de 2020, teve por base as seguintes considerações: no prazo de 15 anos, operaram-se no sistema educativo profundas transformações, marcadas por um ciclo de democratização do acesso à educação nunca antes verificado; a primeira geração obrigada a uma escolaridade de nove anos – geração que iniciou a sua escolaridade no ano lectivo de 1987/88 – teria concluído em 1996 um percurso escolar mais alongado, induzindo fortes motivações para a continuação de estudos em gerações precedentes; o processo que se seguiu à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, introduziu possibilidades de diversificação do sistema, particularmente ao nível do ensino secundário com as escolas profissionais e no ensino superior com a decisiva implantação dos institutos politécnicos e o desenvolvimento do ensino superior privado; a frequência do ensino superior sofreu uma forte expansão, passando de cerca de 4% no início da década de 80, para 24,7% de taxa real de frequência em 1998; os recursos afectos à educação aumentaram significativamente: a par do esforço nacional



crescente, a Educação beneficiou durante este período de ajudas expressivas no âmbito de dois quadros comunitários de apoio – PRODEP I e II; a consciência de que o futuro da educação se joga num novo paradigma: terminado o ciclo da democratização, Portugal continua a confrontar-se com as baixas qualificações dos seus recursos humanos, com fraca especialização técnica da sua população activa, em que 80% da população não ultrapassa o nível do ensino básico e as formações de nível secundário ou qualificação profissional de nível III são inexpressivas.

O estudo em causa, coordenado pelo Eng.º Roberto Carneiro que agregou uma equipa de investigadores de grande qualidade nos diversos domínios da análise política, económica e social, contou com a colaboração dos serviços do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) do Ministério da Educação nas diferentes fases da sua realização. A análise organizou-se em torno de temas horizontais, procurando caracterizar as dinâmicas de contexto do sistema, as suas tendências pesadas observáveis e os cenários contrastados possíveis, as dinâmicas dos actores e as dinâmicas endógenas ao sistema. As leituras transversais que se lhes seguiram permitiram precisar os eixos correspondentes às tendências de evolução do sistema. A sondagem de opinião que se realizou no âmbito do estudo permitiu, ainda, conhecer as percepções e expectativas de diferentes grupos da população portuguesa relativamente à educação.

O cenário de referência que emergiu foi o da sociedade educativa. O desafio de recuperar no espaço de uma geração o atraso educativo estrutural que ainda nos caracteriza pressupõe a adopção de políticas consistentes ao longo do tempo e uma atitude voluntarista no processo de modernização da sociedade portuguesa que atribua à Educação um papel decisivo na transformação a realizar. Aliás, Joaquim Aguiar postula o cenário da sociedade educativa no eixo do dilema que se coloca entre fazer do sistema educativo um meio de integração em estatutos corporativos, com dominância dos processos de selecção que garantam que cada um mantenha a sua posição na escala hierárquica, ou usar o sistema educativo como gerador de capacidade de



adaptação para a resposta ao risco, com dominância dos processos de integração que oferecem ao maior número possível os meios de conhecimento que lhes permitam adaptar-se a situações múltiplas e indeterminadas.

Trata-se de uma escolha de sociedade: “em sociedades abertas à mudança, o sistema educativo é integrador e fornecedor de competências múltiplas, com capacidade adaptativa; em sociedades que recusam a mudança, o sistema educativo é selectivo e associado a hierarquias corporativas, mais interessado na reprodução dessa estrutura social do que na sua evolução” (Aguilar, J. – “A sociedade e o Estado”. Documento síntese). A consideração de que a sociedade portuguesa tem um perfil de competências divergente do das outras sociedades europeias, onde mais de metade da população activa tem escolaridade média, representa um défice de qualificação, de polivalência e de flexibilidade que compromete o seu processo de modernização. A organização do trabalho no modelo “pós-fordista” de sociedades baseadas na competitividade, exige um maior domínio da informação, uma maior flexibilidade e uma multiplicação de competências adequadas às novas necessidades em que a mais valia dos conhecimentos se torna uma qualidade estratégica central e condição da mobilidade social individual.

Neste sentido, o sistema educativo é, simultaneamente, problema e solução, característica que o singulariza de outros sistemas sociais. Por isso, “sociedade educativa representa a rejeição do tradicional efeito de selecção de estatutos sociais. Em seu lugar, a generalização das oportunidades educativas também deverá permitir uma maior flexibilidade dos estatutos sociais. Nas sociedades modernas, onde a mudança é dominante, estes comportamentos defensivos, de corporativismo estatutário, são o problema central, para o qual a sociedade educativa é uma solução necessária” (ibidem) e que terá como suporte os novos meios de comunicação capazes de uma difusão do conhecimento em larga escala.

Para Maria João Rodrigues e J. M. Félix Ribeiro (Rodrigues, M. J. e Ribeiro, F. – “Inovação, tecnologia e globalização”. Documento síntese), as opções para uma integração de Portugal em condições de vantagem e progresso na



economia global terão de ter por base, como esforço prioritário, a valorização dos recursos humanos que lhe permita, gradualmente, situar-se entre as economias baseadas no conhecimento. Um novo modelo de crescimento e de coesão social deverá passar pela aposta educativa e formativa no reforço desconhecimentos básicos essenciais (português e línguas estrangeiras, matemática e informática), no desenvolvimentos competências transversais (de comunicação, pesquisa, raciocínio e resolução de problemas) e nas novas qualificações e perfis profissionais necessários ao desenvolvimento competitivo. Contudo, o principal obstáculo a um novo modelo de crescimento e de coesão social poderá encontrar-se no actual padrão de formação da nossa população activa (25-64 anos): se nada for feito, as projecções da OCDE indicam que, em 2015, Portugal manterá uma distância considerável face às habilitações mínimas da população activa da maioria dos países desenvolvidos, que se situarão em mais de 75% da população habilitada com o nível de ensino secundário. “A situação portuguesa configura-se como um problema a prazo, não só pela distância verificada em relação às médias comunitárias e à totalidade dos outros países europeus, mas sobretudo porque a modernização tecnológica das empresas e dos processos de produção na sociedade do conhecimento vai exigir um limiar mínimo de literacia superior ao que tem sido exigido à generalidade da população activa”(ibidem). O investimento na formação pós-básica de todos os jovens e na criação de ofertas de formação para os adultos torna-se fundamental.

Para Jorge Gaspar, Natércio Afonso e T. Alves, (Gaspar, J.; Afonso, N.; Alves, T. – “Desenvolvimento sustentável”. Documento síntese), o “desenvolvimento sustentável”, através do qual se procura conjugar uma nova visão do crescimento económico e da promoção do bem-estar social com a promoção da qualidade ambiental, deverá constituir-se como valor fundamental de uma nova dinâmica civilizacional. Nela, a educação, como grande veículo de expansão do conhecimento, de consciencialização e de emancipação colectiva, poderá surgir como instrumento privilegiado de um novo comunitarismo concebido à escala global graças às novas tecnologias. A sociedade educativa que daí emerge “centrada na multiplicação de redes de informação e de

intervenção, permitirá pensar e agir simultaneamente ao nível global e ao nível local, recuperando antigas cumplicidades e afinidades de vizinhança, agora virtual, numa estratégia em que os factores de globalização são transformados em instrumentos de construção do novo paradigma” . As tendências de litoralização, do povoamento e da economia, e a urbanização recente que se manifesta em todo o território português deram origem a novas configurações territoriais e a alterações nas formas de apropriação e identificação por parte das populações. A reconstituição dos sentidos de pertença e a consolidação dos valores da urbanidade são oportunidades que a sociedade educativa pode trazer à regeneração das cidades, agora constituídas em comunidades que aprendem.

Sérgio Grácio e Emília Nadal (Grácio, S; Nadal – “Modos diferenciados de aprender e saberes do futuro”) estudaram os modos diferenciados de aprender e saberes do futuro. Partindo do pressuposto que “na era da globalização, e num contexto de multiculturalidade, multiplicam-se as referências e esbatem-se os valores de pertença”, o desafio que se coloca aos sistemas de ensino é o de reconhecer e valorizar modos diferenciados de aprender e de realizar, uma vez que os processos interactivos dos “media” deram origem a novos modos de aprender que contrariam e colocam em desvantagem os tradicionais modos de ensinar. As novas tecnologias de informação e comunicação introduzem novos modos de pensar, novas linguagens e metodologias que se constituem como novos saberes. Os resultados da investigação que tem vindo a ser realizada sobre as potencialidades educativas das novas tecnologias, mostram que as vantagens verificam-se não em matéria de competências básicas, onde não há diferenças assinaláveis, mas sobretudo em competências mais complexas, por exemplo orientadas para a resolução de problemas e para a realização de tarefas com várias etapas. Por outro lado, as sondagens realizadas ao mercado de emprego sobre as competências formais e informais que as empresas privilegiam no recrutamento dos seus quadros e técnicos, mostram uma nítida preferência por diplomados com níveis educativos mais elevados



(licenciados) e por qualidades pessoais como a autonomia, a competência relacional e o perfil competitivo do candidato.

Estes novos saberes terão de conduzir, [na perspectiva de Bártolo Paiva Campos \(Campos, B.P. “Professores num contexto de mudança”\)](#), a uma redefinição do papel dos professores que “terão de passar de executores de decisões externas à escola a decisores e gestores autónomos do desenvolvimento curricular local”. A mudança terá de passar pelo reforço da dimensão profissional da actividade do professor, exercida em escolas mais autónomas e, por isso, mais responsáveis pelos resultados de todos os seus alunos, implicando diferenciação de funções dos professores na organização da escola. A formação dos professores como profissionais do ensino deverá ser reforçada, uma vez que “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos”.

O problema que se coloca é, assim, o de assegurar a transição numa sociedade em processo de mudança. [Para Joaquim de Azevedo, Augusto Santos Silva e A. M. Fonseca, \(Azevedo, J.; Silva, A. S.; Fonseca, A. M. – “Valores e Cidadania”\)](#), “o panorama genérico no fim da década de noventa apresenta uma sociedade profundamente dualizada, com uma minoria, agora bastante mais alargada, de portugueses que acederam aos benefícios educacionais, aos níveis do ensino secundário e do ensino superior, a par da maioria dos cidadãos, que continuam a apresentar níveis de escolarização muito insuficientes, a debater-se com dificuldades acrescidas de integração numa sociedade em que o conhecimento constitui um activo cada vez mais importante”. Esta “dualização social crescente entre os que possuem elevadas e boas qualificações à partida ... e os que entram no mercado de emprego carregando fragilidades de formação inicial e suportando muito débeis vinculações laborais”, só poderá ser travada por uma política de educação e formação que invista na aprendizagem e formação ao longo da vida, capaz de responder à diversidade de públicos, apetrechada de dispositivos para

avaliação e certificação de competências adquiridas. Aprender ao longo da vida torna-se, assim, condição imprescindível de cidadania e de coesão social.

(Carneiro, R. – “20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo”)

O PRODEP III – Mais Educação, apresentado por Portugal à Comissão Europeia no final de 1999, integrou, na sua formulação, a análise do campo das possíveis evoluções do sistema educativo que se desenvolveu no âmbito do estudo prospectivo, optando decididamente por uma estratégia de resposta às novas exigências que a globalização e mundialização da economia determinam, numa aposta da melhoria das qualificações dos portugueses como condição de competitividade, de produtividade, de empregabilidade e de afirmação do País no contexto internacional. Nesse sentido, é dada a maior relevância à articulação dos sistemas educativo e formativo, centrando nas formações qualificantes, no desenvolvimento de capacidades e no diálogo com a vida activa, o principal esforço do Programa.

O prolongamento da escolaridade das novas gerações para o nível do ensino secundário e o investimento na qualificação da população activa, em especial dos mais jovens que abandonaram o sistema educativo precocemente, constituem objectivos nacionais que devem mobilizar todos os agentes educativos, as empresas, os jovens e adultos para a aquisição de hábitos de aprendizagem permanente ao longo da vida.

No início do século XXI, a emergência da sociedade da informação e do conhecimento e o novo padrão de especialização regional das actividades económicas no âmbito do espaço comunitário, exigem a Portugal um esforço de convergência educativa, capaz de dotar a sua população activa de competências, capacidades e níveis de literacia superiores aos evidenciados na segunda metade da década anterior, através de uma estratégia de melhoria da empregabilidade, prevenindo, quer o crescimento do desemprego estrutural, quer a escassez de recursos humanos qualificados necessários ao dinamismo da sua actividade económica.

A necessidade de elevar, de um modo generalizado, as habilitações e qualificações da população portuguesa e de construir uma sociedade cada vez



mais baseada no conhecimento e assente numa cidadania activa, conduziram a definir no PRODEP III o contributo específico da educação no horizonte de 2006 a 2010.

Eis os seus quatro objectivos gerais: melhorar a qualidade da educação básica, contribuindo para uma cultura de iniciativa, de responsabilidade e de cidadania activa; expandir e diversificar a formação inicial dos jovens, apostando na qualificação e elevada empregabilidade das novas gerações; promover a aprendizagem ao longo da vida e melhorar a empregabilidade da população activa; e guiar e promover o desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento em Portugal.

O contributo comunitário no âmbito da Intervenção Operacional da Educação, complementada pelos programas operacionais regionais, para a prossecução destes objectivos gerais foi organizado em torno de três eixos: formação inicial qualificante dos jovens; apoio à transição para a vida activa e promoção da empregabilidade; e sociedade de aprendizagem.

Cada um dos eixos prioritários da Intervenção Operacional da Educação agrega diversas medidas e acções, das quais merecem destaque pela sua novidade: a diversificação das vias de formação inicial qualificante de jovens, designadamente através da generalização do Ano Qualificante Pós-Básico, da estruturação de percursos alternativos e da expansão do ensino profissional, tendo em vista a redução progressiva das saídas escolares sem qualificação profissional; a especialização tecnológica pós-secundário, procurando desenvolver no sistema educativo experiências desenvolvidas noutros sectores, como a indústria e a saúde; o apoio à transição para a vida activa, através de programa de estágios nos cursos tecnológicos do ensino secundário e no ensino superior, adoptando incentivos para a cooperação escola-empresa; a educação e formação ao longo da vida, através da certificação de conhecimentos/competências adquiridos, como estímulo e orientação na procura de formação por parte dos adultos, prevendo-se a criação de 84 centros de avaliação de competências e certificação de saberes adquiridos; a

oferta por parte das escolas de acções de formação de curta duração, prioritariamente nos domínios da literacia tecnológica e língua estrangeira e o apetrechamento informático de escolas, ligação em redes e incentivo à produção de conteúdos educativos multimédia, de modo a criar as condições físicas necessárias à aprendizagem e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Segundo José Manuel Pureza, da Faculdade de Economia do Porto, afirma que existe uma gravíssima dívida interna em Portugal, menos mediática e canónica mas certamente mais desafiante que a nossa dívida contabilística.

Essa dívida é a desigualdade, a pobreza, o desemprego, o abandono e o insucesso escolares, a habitação degradada. Essa dívida interna é, assim, a expressão do inquietante défice democrático que se vive em Portugal mais de trinta anos volvidos sobre a instauração entre nós da democracia política.

Quer dizer, não obstante as profundas transformações por que a sociedade portuguesa tem passado, as condições concretas de fruição dos direitos humanos no nosso país continuam a ser profundamente selectivas. E esse é um repto indeclinável para todos os que crêem que a democracia não é um conjunto de práticas litúrgicas mas um modo de relacionamento social e, portanto, uma cultura.

Visto do lado das estatísticas da educação, o país mudou drasticamente nestas três décadas. Pode dizer-se que temos hoje um ensino massificado até à Universidade. Massificou-se o ensino em todos os níveis, com o alargamento da escolaridade obrigatória; em 1960 eram 22 mil os jovens nas universidades, hoje, 2013/04, chegam a 400 mil. Mudou também a estrutura sexual da escola: as mulheres, que eram a excepção, são hoje a maioria no, ensino secundário e ensino superior – é o mais feminino da Europa (130 mulheres para 100 homens). Ao mesmo tempo, o analfabetismo reduziu-se nestas décadas de 40% para 5,2 %, último número estatístico conhecido pelo Censos 2011.



Mas o país é muito mais do que aquilo que as boas estatísticas deixam ver. Portugal continua a ter os mais baixos índices de leitura da Europa ao mesmo tempo que é um dos países onde os cidadãos passam mais tempo em frente a um televisor.


Mais de metade dos jovens não conclui a escolaridade obrigatória. E, mais que tudo, este é um país que experimenta, de modo inequívoco, um abatimento cívico e uma evidente primazia das expectativas regressivas, algo que está em completa dessintonia com o retrato de dinamismo e de confiança que aquelas boas estatísticas animam.

Vejamos os seus dois lados: o da escola e o da sociedade. O país que está por baixo das boas estatísticas existe, é tristemente asfixiante do arrojo, da cultura, da transformação e da cidadania, e tudo isso apesar da escola pública. Quer dizer, num país com as assimetrias e os atrasos estruturais conhecidos, a escola pública não tem sido assumida, como devia ser, como ferramenta essencial de combate aos mecanismos de exclusão e de injustiça social.

Ao contrário, deixou-se que, em todos os ciclos de escolaridade, a escola pública se tornasse em mais uma expressão do dualismo social, acantonando-se progressivamente e de muitas maneiras no espaço do social e economicamente desinteressante.

E, por isso, é-nos particularmente difícil encontrar sentido sobre os meios de garantir a liberdade de escolha da escola por parte das famílias. Estamos convictos de que há um denso viés ideológico na sociedade portuguesas. Porque o que é concreto e realmente condicionador das escolhas é que, acompanhando a afirmação do dualismo social como se de uma fatalidade se tratasse, se venha consolidando uma diferenciação social entre escolas, a que não é indiferente a política de divulgação dos resultados dos rankings.

Mas, mesmo que a promoção da escola pública fosse uma verdadeira prioridade política, não poderia nunca aceitar-se que sobre a escola se lançasse o ónus pleno das mudanças que a sociedade e os poderes públicos se demitem de operar.



A escola é parte da solução, não é a solução. Há uma imensa perversidade nessa transferência para a escola da responsabilidade primordial de transformação social.

Os adultos que se cansaram de lutar por uma realidade diferente não se cansam de afirmar que a sua única esperança são os jovens. E aqueles que só vêem nevoeiro quando encaram as estruturas e as políticas costumam afirmar, cheios de convicção, que enquanto não houver “mudança de mentalidades” nada de verdadeiramente diferente ocorrerá. São discursos de capitulação. Mal disfarçada. Como o é aquele que patina em angustiadas avaliações do papel social da escola para procurar esquecer as responsabilidades sociais e políticas a montante, muito mais disseminadas, na falta de mudanças essenciais.

Não aceitamos que se continue a trucidar a escola e os professores para branquear a mediocridade social e política. Melhorar a educação nos próximos anos passa por clarificar escalas de responsabilidades, agendas de intervenção e por investir muito na formação e na retribuição social e simbólica de quem se esgota nos combates pelo bem comum. Na escola e fora dela.

O ponto de partida para quem se pergunta sobre como vamos melhorar a educação nos próximos anos só pode ser um: há défices de cidadania inaceitáveis em Portugal. Não propriamente os de desconhecimento da letra do hino ou de alguns figurantes circunstanciais da nossa vida política.

Os défices sérios são os que se exprimem na insensibilidade ao sofrimento e na apologia do darwinismo social, na degradação da imagem pública da política e dos políticos, na naturalização da competitividade sem regras ou na aceitação do chico-espertismo e da inclusão da ilegalidade (urbana, ambiental ou outra qualquer) no cálculo de custos e benefícios individuais ou empresariais.

Essa crise profunda do mundo (muito antes de o ser da escola) revela-se no sistemático anúncio de modelos de felicidade, assentes na riqueza, na beleza de superfície ou na eterna juventude com que são bombardeadas as crianças e



os jovens, depois atirados para a pobreza e o desgaste pelos cânones económicos e sociais.

É nessa esquizofrenia colectiva que se forja a grave crise de legitimidade da escola. Diante das promessas de felicidade rápida e indolor, para que serve aprender? Que sentido tem o ir à escola?

É no quadro destas perguntas difíceis que se torna claro que o grande repto à educação é o repto da cidadania. E, num tempo em que a cidadania exige ser adjectivada para se compreender (cidadania activa, cidadania múltipla, cidadania cosmopolita, cidadania paritária), as exigências da educação para a cidadania são de substância e de método.

De substância, em primeiro lugar. No projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática”, em que tivemos a honra de trabalhar, formou-se desde cedo consenso em torno da pluralidade de competências cidadãs a cultivar. Competências cognitivas, claro. Mas também, e sobretudo, competências éticas e competências sociais. O reconhecimento desta multidimensionalidade de aprendizagens em matéria de cidadania opõe-se, portanto, a uma confusão perniciosa entre educação para a cidadania e instrução cívica, ou, caricaturando, a uma espécie de “Organização Política e Administrativa da Nação para democratas”.

Noutra ocasião, tivemos oportunidade de sugerir, neste mesmo Conselho Nacional de Educação, que seriam três os traços principais da atitude cidadã a cultivar nesta aposta estratégica na educação para a cidadania. O primeiro desses traços é a recusa das fatalidades. Escreveu Fernando Savater que “o esforço educativo é sempre rebelião contra o destino, sublevação contra o fatum, a educação é anti-fatalidade, não adaptação programada (...)”. Nesse sentido, a recusa de um dualismo fechado entre factos e valores e a compreensão da condição humana e da sua história segundo uma lógica não determinista são pilares essenciais de uma educação orientada pelo primado da cidadania. O segundo traço seria a educação para a desobediência crítica.

No centro da cidadania democrática está a justiça, **não a lei**; está a participação, **não a delegação de poderes**; está a convicção, **não a norma**; está a desobediência solidária, **não a disciplina acéfala**. Por isso, a educação para a cidadania democrática há-de situar-se sempre no espaço de tensão entre o universo de valores hegemónico e o distanciamento crítico face a todas as ordens de valores vigentes em cada momento. O terceiro traço a considerar é a colocação da interculturalidade no centro dessa aposta estratégica. E vai aqui apontado um dos grandes desafios para o sistema educativo português do próximo futuro: **a incorporação, de pleno direito, na escola, dos saberes próprios das diferentes culturas que habitam o nosso espaço público**.

Enquanto assim não for – enquanto as aprendizagens da cultura cigana ou das línguas nativas de comunidades imigrantes não tiverem lugar na escola, - a promessa de uma escola inclusiva será apenas isso mesmo: promessa retórica.

Enquanto não se criarem condições para uma aliança entre o discurso escolar e os saberes não formais que a circundam e que a habitam silenciados, a escola continuará condenada a ser pouco mais que uma espécie de offshore cultural onde tudo ou quase tudo é desenraizado. Não ver isto é insistir no erro crasso de que a cidadania é uma essência e não uma experiência, uma invariância e não um percurso contextualizado.

Com isto vêm as exigências de metodologias. A mais importante de todas é a de que educar para a cidadania só pode ser educar na cidadania. O que significa que, ao longo da vida, e na grande variedade de contextos em que as nossas vidas comuns ocorrem, é num permanente aprender fazendo – aprender a ser cidadão sendo cidadão, aprender a democracia praticando-a – que se materializa a educação para a cidadania. Queremos aqui juntar duas anotações. A primeira para vincar que todos os pré-juízos mais ou menos estereotipados acerca de públicos prioritários da educação para a cidadania são desaconselháveis. A educação para cidadania não é uma questão dos



grupos socialmente desapossados, dos bairros problemáticos ou dos migrantes.

É um desafio total que terá porventura até como destinatários preferenciais aqueles que se julgam detentores hereditários da linhagem da cidadania e são afinal os campeões do abstencionismo e do cinismo, quando não mesmo da xenofobia ou do racismo.

Uma segunda anotação para reforçar a óbvia imprescindibilidade de articulação entre sistema educativo formal e não formal neste processo. Concretização muito especial dessa articulação é a que se exprime no reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, também no campo da cidadania e das suas imensas valências.

A segunda exigência metodológica é a de que, para ser instrumento de educação para a cidadania, a escola se assuma como lugar de cidadania.

O primado da participação de todos na gestão democrática da escola, a valorização do associativismo dos professores, dos estudantes, dos pais, e o entrosamento entre a escola e as instituições e comunidades envolventes é um teste forte dessa auto compreensão da escola como lugar de cidadania. E também a sala de aula, as práticas pedagógicas, ou são veículo claro dos traços que atrás enunciei ou convidam antes ao isolamento pobre da escola face ao resto da vida.

Acreditamos que é por aqui, pela ideia-guia de cidade educadora, que conseguiremos gerar energias mobilizadoras para melhorar a educação nos próximos anos. E essa mudança ou ocorre na escola como reflexo do seu contexto ou não ocorrerá.

SUMARIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação.

CAPÍTULO III Sucesso Escolar

CAPÍTULO IV OBJECTO MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO.

CAPÍTULO V Processo da Investigação

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.

(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentais e Páginas Web

Anexos

Glossário

CAPÍTULO IV OBJECTO E MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO IV OBJECTO E MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

Com este capítulo pretendemo-nos aproximar das duas áreas chaves desta investigação, como seja o objecto de estudo e o método seguido pelo nosso trabalho ao longo da nossa investigação.

Inicialmente, fazemos uma revisão bibliográfica em teses, estudos, artigos científicos mais relevantes que tenham a ver com o tema da nossa investigação, com a intenção de conhecer exhaustivamente a situação e o estado actual da problemática do nosso estudo.

Seguidamente, propomos os objectivos gerais e específicos que decorrem desta investigação. Continuamos a escrever a metodologia seguida na nossa investigação, de onde especificamos os passos que seguimos no desenvolvimento da tese doutoral. Vamos explicar de uma forma minuciosa a descrição das fases da investigação comparado e seguidamente, analisamos a natureza da presente investigação. De uma forma detalhada explicamos como se realizou a recolha da informação e concluímos este capítulo comentando as limitações do estudo referente a este capítulo.

4.1 Situação da questão da investigação.

O trabalho que agora propomos visa estudar e compreender a problemática que a inclusão e integração da segunda geração de imigrantes dos países africanos de língua portuguesa, [Palop(s)], Brasil e dos países da Europa de leste, podem ter na sociedade portuguesa na perspectiva do êxito educativo e profissional. [negrito nosso]

Pretende-se no fundo, tentar aferir, numa perspectiva positiva, quais os factores determinantes que levam os jovens filhos de imigrantes a enveredarem por caminhos que podem ser de êxito, numa perspectiva de realização pessoal e de integração na sociedade, ou, pelo contrário, trajectos de vida que os levem à exclusão e à marginalidade. [negrito nosso]

4.1.1 Investigações recentes da temática do estudo.

Com este capítulo pretendemos incluir uma serie de resumos que permitem uma aproximação sucinta das investigações e estudos que estejam no ambiente da nossa Tese Doutoral, e que se tenham desenvolvida nos últimos anos. Através da nossa revisão da literatura vamos ressaltar aquelas que, do nosso ponto de vista, são as mais relevantes para conhecer a situação actual do âmbito do nosso estudo. Com esta aproximação adquiramos uma série de conhecimentos que nos vão colocar na melhor posição para aprofundar a nossa investigação.

Antes de desenvolver a revisão sobre o tema, devemos entender a consistência de diversos campos socioeducativos, como seja o sucesso escolar e a integração profissional na abordagem dos imigrantes. Ao referirmos as distintas perspectivas, há um enriquecimento das nossas bases conceptuais e dão como mais-valia ao nosso objecto de estudo.

Dada a novidade deste tipo de investigação, no âmbito da Pedagogia e da Ciências da Educação, foi difícil encontrar estudos ou questões relacionados



com o tema da nossa Tese. Se bem que, em outros âmbitos científicos como o Direito, Antropologia, Sociologia, Filosofia, etc, encontramos investigações muito interessantes no âmbito da nossa investigação.

Esta nova abordagem leva-nos a outras investigações muito interessantes que actualmente encontram-se com novos enfoques multidisciplinares; para mais tarde optarmos por um planeamento eminentemente socioeducativo utilizando a metodologia própria da Educação Comparada.

Não obstante, devido a distintivos pontos de vista do que pode ser abordado o sucesso educativo ou êxito escolar como se afirma ao longo da investigação, e os aspectos que influem na sua confirmação, optamos por estabelecer a seguinte divisão:

- Em primeiro lugar, realizamos uma aproximação a diversas investigações, monografias, estudos que se tenham realizado sobre a segunda geração dos filhos de imigrantes, os sucessos educativos e as suas integrações profissionais. Esta revisão compreende duas subsecções:
 - A. Estudos orientados para conhecer a visão que tem os alunos oriundos das Ex-colónias (PALOP), Brasil, Leste da Europa, sobre a escola portuguesa e como os Integra.
 - B. Estudos que abordem sobre os cursos do ensino profissional e a relação com o Mercado de Trabalho.
- Em segundo lugar, apresentamos distintos trabalhos de investigação que se focalizem seu interesse em analisar a instituição escola em outros contextos, assim como as tendências actuais para a integração deste tipo de alunos na sala de aula e os seus contextos na escola, e as suas consequências no seio da família.

4.2 Segunda geração de imigrantes.

Sónia Pires (2009)⁵⁸⁹, no seu livro “A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a Diferenciação do Percorso Escolar: Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem Hindu-indiana”.

Afirma que Portugal transformou-se, nestas duas últimas décadas, num país de imigração (Esteves *et al.*, 1991⁵⁹⁰; Baganha e Peixoto, 1997⁵⁹¹; Baganha, 1998⁵⁹², 1999⁵⁹³), e traz em si os descendentes desses imigrantes que, na maioria dos casos, não pretendem regressar. Esta segunda geração ainda carece de uma abordagem sociológica aprofundada; existe, de facto, um relativo desconhecimento sobre o assunto em Portugal, em parte devido às próprias características do universo: a segunda geração de imigrantes é ainda muito jovem, não tendo sido possível até agora discernir padrões e tendências de incorporação na sociedade portuguesa. Contudo, e apesar da sua significância numérica, todas as referências que têm vindo a ser feitas à inserção e sobretudo à progressão escolar desta segunda geração apontam para uma extraordinária sub-representação no ensino superior, situação esta pouca explorada nas disciplinas da sociologia mas que detém uma pertinência teórica e analítica que não pode ser descortinada.

Machado, F. L., MATIAS, Ana Raquel, LEAL, Sofia (2011): “Jovens descendentes de imigrantes africanos: Transição para a exclusão ou para a integração social?”. Outro estudo de interesse para o nosso âmbito de investigação foi realizado por Fernando Luís Machado, Ana Raquel Matias e


⁵⁸⁹ PIRES, S. (2009): “A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a Diferenciação do Percorso Escolar: Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem Hindu-indiana”, p.43.

⁵⁹⁰ ESTEVES, M. C. (1991). Portugal, país de imigração. Lisboa. IED.

⁵⁹¹ BAGANHA, M. I. & PEIXOTO, J. (1997). “O estudo das Migrações Nacionais: Ponto de Intersecção Disciplinar”. In Entre a Economia e a Sociologia. Oeiras. Celta Editora. Pp. 233-239

⁵⁹² BAGANHA, M. I. (1998). “Immigrant Involvement in the Informal Economy: the Portuguese case”. Journal of Ethnic and Migration Studies. Pp. 367-385.

⁵⁹³ BAGANHA, M. I (1999). Legal Status and Employment Opportunities: Immigrants in the Portuguese Labour Market. Oficina do CES, N.º139.



Sofia Leal (2011)⁵⁹⁴. Os autores afirmam que o processo de integração a longo prazo de populações migrantes nas sociedades de acolhimento, mais do que da situação dos primo-migrantes, depende do destino das chamadas “segundas gerações”.

Em Portugal, apesar do carácter recente da imigração, existem já hoje algumas dezenas de milhares de descendentes de migrantes africanos lusófonos sobre os quais há um conhecimento sociológico muitíssimo limitado. Não há senão alguns estudos de caso, referentes a dimensões parcelares da existência destes jovens.

Neste estudo apresentaram resultados de um projecto de investigação empírica que visava conhecer a situação social desta “segunda geração”, no sentido de *saber se a sua transição para a vida adulta prefigura quadros futuros de integração ou de exclusão social*. Para isso foram mobilizados contributos da sociologia das migrações e da etnicidade – em particular os muitos estudos sobre “segundas gerações” – e da sociologia da juventude, áreas que, surpreendentemente, se têm desenvolvido de costas voltadas uma para a outra. Dir-se-ia que, para a sociologia das migrações e da etnicidade, os jovens descendentes de migrantes serão, sobretudo, descendentes de migrantes e só residualmente jovens, ao passo que para a sociologia da juventude eles serão, sobretudo, jovens e só residualmente descendentes de migrantes.

Do mesmo modo, destacamos o trabalho do investigador [Gustavo Hamilton de Sousa Menezes \(2011\)⁵⁹⁵](#), **onde procurou examinar os processos de**

⁵⁹⁴ MACHADO, F. L.; MATIAS, A. R. & LEAL, S. (2011): “Jovens descendentes de imigrantes africanos: Transição para a exclusão ou para a integração social?” in Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Migrações e Etnicidades. Retirado a 30 de Julho de 2011, de:

http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628e1f141ec3_1.pdf

⁵⁹⁵ MENEZES, G. H. (2011): “Filhos da Imigração: Sobre a Segunda Geração de Imigrantes Brasileiros nos Estados Unidos”. Retirado a 30 de Julho de 2011, de:

socialização e as dinâmicas de construção de identidades dos filhos dos imigrantes brasileiros habitantes da cidade de Danbury, em Connecticut, no Nordeste dos Estados Unidos.

Observou e procurou demonstrar as diferentes influências que os jovens da segunda geração recebem dentro e fora do grupo doméstico, isto é, quando em casa, com seus familiares brasileiros ou quando fora dela, na escola ou entre amigos. O autor analisou os dilemas identitários desses jovens, em destaque, a maneira pela qual eles percebem a si mesmos e aos seus pais, assim como em aprender a sua concepção sobre o Brasil e sobre os Estados Unidos.

Consideramos relevante referir a situação actual e muitas vezes marcante para a sociedade brasileira – a emigração de brasileiros para os Estados Unidos. Retirámos o artigo de **Gláucia de Oliveira, Gisele Meriz e Natália Cristina Ihá (2006)**⁵⁹⁶ ***cujo objectivo foi focalizar a segunda geração de emigrantes, os filhos da migração, analisando a reconstrução de sua identidade dividida entre a nação de origem e a sua nova morada nos Estados Unidos.***

A segunda geração vivencia a modificação de valores e costumes e sua indecisão em retornar ao Brasil, com o qual já não se identifica tanto quanto a geração de seus pais. A pesquisa foi realizada com brasileiros da região de Criciúma porque desde meados da década de 1990 tem-se observado um significativo número de criciumenses que emigraram para a região de Boston, nos Estados Unidos. Para compreender a configuração da segunda geração, realizaram um *survey* em Criciúma que traça um perfil da população migrante, bem como entrevistas semi-estruturadas com integrantes da segunda geração. As entrevistas apontam para o dilema vivido por esses jovens: ser ou não ser *Brasileiro*, além de retratar claramente as dificuldades enfrentadas por eles no

http://www.researchgate.net/publication/29734176_filhos_da_imigracao_sobre_a_segunda_geracao_de_imigrantes_brasileiros_nos_estados_unidos.

⁵⁹⁶ OLIVEIRA, G.; MERIZ, G. & IHÁ, N. C. (2006): “A Segunda Geração de Emigrantes Brasileiros Rumo aos Estados Unidos: Problemas e Perspectivas”. Este artigo é uma versão modificada do relatório final de pesquisa “A segunda geração de migrantes brasileiros: problemas e perspectivas”, cuja primeira versão foi apresentada no Simpósio Estadual de História no Rio de Janeiro, 14 e 18 de Agosto de 2006, Universidade Federal Fluminense / UFF - Campus do Gragoatá, Mini-Simpósio: Diferenças e Desigualdades Sociais, Niterói – Rio de Janeiro.



que toca ao sistema educacional americano e a experiência de viver entre as duas culturas. A configuração dessa geração emigrante em busca do reconhecimento da sua presença e importância no território americano evidencia um novo perfil contemporâneo da população mundial, na qual a segunda geração de brasileiros está inserida, e como tal, vivencia novas relações impostas pela emergência de um mundo globalizado.

Consideramos igualmente relevante referirmos o estudo de **José Manuel Mata Justo (2007) (Coordenador)⁵⁹⁷ et al, do estudo “Inclusão e Integração da segunda geração de imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional”**.

Os filhos dos imigrantes, a segunda geração, trazem novos problemas à ordem social. Sem terem tido a experiência da tomada de decisão de migrar e sem a experiência da clandestinidade temporária – mas longa – que implica a tradução prática de tal decisão, os filhos dos imigrantes, muitas vezes com os mesmos direitos formais dos nacionais, para além da dupla e ambígua filiação nacional e cultural, sentem-se ontologicamente discriminados por causa da sua ascendência, e muitas das vezes com a cor da sua pele. Mais do que uma violência contra si, tal discriminação, mesmo subtil e apenas tácita, mesmo intimamente combatida pelo povo de acolhimento, é sentida ser dirigida contra os progenitores, na prática vergados – socializados – na disciplina de acatar as consequências de se ser (ou já ter sido) diminuído no estatuto social.

Estas circunstâncias formam um caldo de disposições de agressivos desejos de afirmação identitária, que são canalizados de vários modos, mas que têm em comum uma criatividade e capacidade de iniciativa e de representação social invulgares para povos sedentarizados. A questão social é a de saber se devem, e como podem, ser tais disposições canalizadas para actividades socialmente benignas? Como se pode e se deve enquadrar as dinâmicas espontâneas produzidas pela existência de condições particulares de vida

⁵⁹⁷ JUSTO, J.M.M.(Coordenador), PAVIA, J. L. Z., E CRUZ, M. M. M, e CALDEIRA, P. J. Z..(2007) “Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional”. Fundação da Juventude. Porto.

humana? Se a igualdade de oportunidades para a competitividade – por exemplo, na educação, empregabilidade ou acesso à justiça – está a ser incentivada ou não?


Mesmo quando tomam a nacionalidade portuguesa, os filhos dos imigrantes continuam a ser tratados social e judicialmente como imigrantes, embora subjectivamente eles tenham da sua relação completamente diferente com a decisão de imigrar e com a decisão de retorno (sentimento sublimado do desejo de assimilação, sempre dificultado pelas reacções da sociedade de acolhimento). Emerge, por isso, o sentimento de discriminação e de injustiça, a que as instituições apropriadas respondem na melhor das hipóteses com um enorme silêncio, entrecortado por perseguições ilegítimas mas organizadas a populações inteiras, indiscriminadamente, por via da respectiva clandestinidade potencial, embora – ou por isso mesmo – sejam também as populações mais trabalhadoras.

Ainda nesta linha o autor **Gladys Llajaruna Huayhua(2007)⁵⁹⁸**, aborda a ***“Primeira e segunda geração de jovens imigrantes argentinos, bolivianos e peruanos em São Paulo: um estudo psicossocial da identidade aculturação”***.

Esta pesquisa analisou o estudo psicossocial da identidade e o processo da aculturação dos jovens imigrantes argentinos, bolivianos e peruanos de primeira e segunda geração que moram em São Paulo no Brasil. Considerou o autor os jovens que tinham entre 17 e 30 anos de idade, e que morem neste país há pelo menos dois anos. O estudo baseou-se na teoria de estratégias de aculturação e da psicologia intercultural de Berry, da mesma forma à teoria de grupo e o preconceito de Tajfel, reflexões de Martin – Baró, e o desenvolvimento da identidade segundo António Ciampa, assim como de

⁵⁹⁸ HUAYHUA, G. L. (2007). “Primeira e Segunda geração de jovens imigrantes argentinos, bolivianos e peruanos em São Paulo: um estudo psicossocial da identidade aculturação”. Disponível via WWW no URL:

http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5506



outros autores. Utilizaram a metodologia quantitativa descritiva da escala de aculturação e o questionário de informação geral. Para a colecta de dados os autores basearam-se nestes dois instrumentos, a escala de aculturação do modelo de Berry e o questionário de informações gerais de imigrantes no Brasil, de Tito Valência que foram apropriados pela pesquisadora para a população de jovens de imigrantes argentinos, bolivianos e peruanos que morem no Brasil. Este estudo permitiu conhecer como se mobilizam estes imigrantes na sociedade brasileira, assim como as estratégias que usam para se integrar neste país da mesma forma a adaptação. Os sessenta jovens integrados na sociedade brasileira, porém apresentam diferenças nos usos das estratégias nas actividades diárias do seu quotidiano no Brasil. Estas estratégias vão depender dos factores prévios e durante o processo de aculturação à sociedade brasileira, de igual maneira de como os brasileiros recepcionam os imigrantes latino-americanos. Este processo mostrou o movimento que todo imigrante passa de desconstrução e reconstrução da identidade cultural.

O artigo científico escrito pelos autores, **Fernando Luís Machado e Joana Azevedo(2008)⁵⁹⁹** em ***“A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas”***.

Este texto faz um balanço geral da produção científica sobre imigração e etnicidade em Portugal entre 2000 e 2008, identifica vazios e sugere linhas de investigação futuras. Aborda sucessivamente os seguintes pontos: quanto se estuda, porque se estuda tanto e quando se estuda? O que se estuda, em termos de temas e grupos? Quem estuda o quê? Como se estuda? O que não se estuda, devia estudar e porquê?

Ainda dentro do mesmo corpo de investigação destacamos o **artigo de Ana Paula Beja Horta e Paula White (2008)⁶⁰⁰**, em que abordam o estudo de

⁵⁹⁹ MACHADO, F. L. & AZEVEDO, J. (2008), “A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas”, in Revista Migrações, Abril 2009, n.º 4, Lisboa: ACIDI, Pp. 7-31

“Regimes pós – coloniais de migração e cidadania: uma comparação entre Portugal e o Reino Unido”.

Este artigo oferece uma perspectiva comparada das práticas e regimes de cidadania em Portugal e no Reino Unido. É defendido que as práticas coloniais nos dois países se intersectam no que respeita a algumas noções legais de equidade no âmbito dos dois impérios coloniais. No entanto, estas não se viriam a traduzir em visões similares sobre a relação entre a metrópole e o espaço colonial. No caso português a descolonização foi um evento rápido e traumático, enquanto no Reino Unido este processo foi-se desenrolando progressivamente ao longo dos tempos.

Inicialmente o estatuto de cidadania das populações das colónias configurou-se de forma oposta no Reino Unido (regime liberal) e em Portugal (regime exclusivista). Contudo, no período pós-colonial, a evolução do regime de cidadania foi marcado por uma visão mais inclusiva no caso português e por uma política mais restritiva no caso britânico.

A reinvenção de um mundo culturalmente lusófono tornou-se um importante discurso em Portugal, privilegiando assim os imigrantes das ex-colónias. Presentemente, no Reino Unido tais considerações são pouco significativas num contexto em que *ius sanguinis* ganhou particular relevância na atribuição da nacionalidade.

Uma análise diferente de abordar o problema da segunda geração e a maneira como é a sua integração, é **o artigo de Susana Pereira Bastos (2008)⁶⁰¹, em “Mobilização religiosa e participação cívica: novas perspectivas sobre a cidadania entre descendentes de imigrantes”.**

⁶⁰⁰ HORTA, A. P. B. & WHITE, P. (2008), “Post-colonial migration and citizenship regimes: a comparison of Portugal and the United Kingdom”, in *Revista Migrações*, Abril 2009, n.º 4, Lisboa: ACIDI, Pp. 33-57

⁶⁰¹ BASTOS, S. P. (2008), “Mobilização religiosa e participação cívica: novas perspectivas sobre a cidadania entre descendentes de imigrantes”, in *Revista Migrações*, Abril 2009, n.º 4, Lisboa: ACIDI, Pp. 59-80



As identificações religiosas podem fornecer aos descendentes de imigrantes um certo grau de convicção de que a agencialidade, ancorada na religião, pode constituir uma fonte importante de transformações sociais (quer nos contextos de origem, quer nos migratórios), equipando-os para tal agencialidade e aumentando a sua responsabilidade para fazerem uso das suas competências. Muito embora a actual esfera inter-étnica portuguesa apresente especificidades no que respeita aos usos da religião nos processos de integração desenvolvidos pelos descendentes de imigrantes, tentaremos mostrar como determinados investimentos cívicos, conduzidos por identificações cristãs e muçulmanas, parecem estimular novas formas de conceber a cidadania e a pertença.

4.2.1 O ensino português nos filhos dos imigrantes.

De acordo com os dados do Entreculturas, com o apoio do Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), os resultados escolares dos estudantes africanos em Portugal têm vindo a melhorar. Na primária, chegam mesmo a superar a taxa de diplomação dos jovens lusos, grupo em que se registou uma quebra nas aprovações no 1.º ciclo. Neste nível de ensino os filhos de imigrantes têm mais sucesso que os filhos de portugueses. O problema é que muitos destes jovens ficam pelo caminho e são poucos os que concluem o secundário.

A análise do número de alunos estrangeiros inscritos no sistema de ensino não superior nacional dá conta das dificuldades que os filhos dos imigrantes têm em prolongar os estudos, reduzindo para menos de metade os que conseguem completar a escolaridade obrigatória, 9.º ano de escolaridade, (3.º ciclo).

Consideramos igualmente importante referir o **estudo realizado por Fernando Luís Machado, Ana Raquel Matias e Sofia Leal (2005)**⁶⁰² em que no seu


⁶⁰² MACHADO, F. L., MATIAS, A. R. & LEAL, S. (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", *Análise Social*, nº 176, vol. XL, Pp. 695-714.

livro "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos".

Afirmam que a centralidade explicativa que a aproximação multiculturalista tem vindo a assumir nos estudos sobre o campo da educação em Portugal é considerada pelos autores como uma "forma de desconhecimento" que encobre processos de estruturação social mais vastos. Partindo de uma amostra de 1000 indivíduos dos dois sexos, com idades compreendidas entre os 15 e os 29 anos, filhos de famílias provenientes dos PALOP's (de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe), residentes na região de Lisboa, a pesquisa assenta em três vertentes fundamentais: a evolução familiar das habilitações escolares, a comparação dos níveis de escolaridade obtidos pelos filhos de imigrantes face aos jovens portugueses em geral e as diferenças que neste plano se encontram no interior da amostra recolhida.

Existe uma alteração bastante significativa do perfil escolar dos filhos de imigrantes africanos relativamente às suas famílias, pois enquanto entre os primeiros o grau escolar atingido mais frequente é o ensino secundário, a maior parte dos seus pais e mães ficou pelo 1º ciclo, antigo ensino de 4 anos, equivalente à 4.ª classe, (e mais de 60% destes não chegaram a frequentar o 3º ciclo). Esta alteração intergeracional no acesso à escola é acompanhada por uma outra: nas gerações mais velhas os homens apresentam níveis de escolaridade superiores às mulheres, entre os inquiridos estas ultrapassam os homens na frequência dos patamares mais elevados do ensino (52,7% e 19,7% das filhas de imigrantes africanos atingiram, respectivamente, o ensino secundário e superior, para 43,5% e 16,9% entre os efectivos do sexo masculino), tal como acontece, de resto, na população portuguesa em geral.

Embora admitam que a comparação entre os níveis de escolaridade dos inquiridos e o da população portuguesa com o mesmo perfil etário possa ser perturbada por questões de natureza metodológica, histórica e geográfica (o "efeito Lisboa" na elevação dos níveis médios de escolaridade), os autores



concluem que não existem diferenças significativas entre estas populações - aliás, o número relativo de jovens filhos de imigrantes que atingiram o ensino secundário é largamente superior face ao que sucede com os jovens portugueses em geral.

Do mesmo modo, destacamos o **livro de Maria José Casa-Nova (2005)⁶⁰³, “(I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas”.**

Onde retiramos que os alunos portugueses de cultura cigana, seguidos dos alunos cabo-verdianos são aqueles que apresentam taxas de insucesso mais elevadas nos três ciclos do ensino obrigatório. Com efeito, de acordo com os dados mais recentes, dentro dos PALOP, a minoria étnica cabo-verdiana é ainda aquela que apresenta as maiores taxas de insucesso escolar ao nível do ensino obrigatório no que diz respeito às crianças de minorias imigrantes. Em termos das minorias globalmente consideradas, as crianças ciganas são aquelas que apresentam as mais baixas taxas de aprovação no ensino obrigatório. Algumas razões explicativas deste fenómeno parecem residir no facto destas minorias migrantes, por razões várias, nomeadamente de ordem cultural e de organização social maioria/minoria, se terem também transformado em minorias étnicas, lutando, de diferentes formas e de acordo com as suas próprias estratégias de (sobre)vivência, por um lugar, provisório porque mutável, na sociedade de “acolhimento”, conquistado e/ou cedido nas negociações e lutas desiguais entre grupos socioculturais com diferentes tipos e montantes de poder que originam oportunidades e modos de vida desiguais. As expectativas, percepções e interacções construídas entre diferentes grupos socioculturais influenciam activamente o lugar que cada grupo ou subgrupo migrante vai ocupar escolar na sociedade, contribuindo diferenciadamente para a sua construção enquanto minoria étnica, não esquecendo que “a

⁶⁰³ CASA-NOVA, M. J. (2005). “Migrantes, minorias e (in)sucesso”, in (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. vol. 13 n.º 47.

sedentarização dos imigrantes transforma [frequentemente] questões de imigração em questões de etnicidade” (MACHADO, 2002)⁶⁰⁴.

Ainda nesta linha de investigação, realça-se o **estudo das Investigadoras, Teresa Seabra, Sandra Mateus, Elisabete Rodrigues e Magda Nico (2011)**⁶⁰⁵ Que num contexto escolar marcado pela expressiva diversidade de origens nacionais, a população - alvo deste estudo são os alunos do 9.º ano de escolaridade do ensino básico (ano lectivo 2006/2007) de duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa: escola Loures e escola Sintra. ***O objectivo geral passa pela análise do efeito dos contextos escolares e familiares nas aspirações e expectativas escolares e profissionais dos alunos.***

A abordagem metodológica foi plural, envolvendo a análise dos dados do inquérito por questionário aplicado aos 220 alunos das 10 turmas de 9.º ano das duas escolas, de 48 entrevistas semi-directivas (a alunos, pais e agentes da comunidade educativa) e ainda de documentos oficiais (Regulamento Interno e Projecto Educativo).

Os resultados estão organizados em quatro eixos de análise. No eixo institucional, as escolas revelaram diferenças. A escola Sintra, no plano discursivo, aborda a diversidade de origens como um recurso positivo e instituído como uma “imagem de marca”. A escola Loures aborda a diversidade de origens do seu público no contexto da massificação escolar, da crescente concorrência no mercado escolar, e da perda de qualidade dos públicos escolares. Apesar das diferenças identitárias produzidas pelos discursos formais (documentos) e informais (entrevistas), constatou-se a segmentação dos alunos segundo a qualidade da trajectória e a origem étnico - nacional em ambas as escolas.

No eixo contextual, centrado nos universos familiares e socioeconómicos dos jovens alunos, constata-se a predominância das famílias nucleares, maior

⁶⁰⁴ MACHADO, F. L. (2002). Obra citada.

⁶⁰⁵ SEABRA, T.; MATEUS, S.; RODRIGUES, E. & NICO, M. (2011). “Trajectos e Projectos de jovens descendentes de imigrantes à saída da Escolaridade Básica.” Estudos OI 47. Observatório da Imigração de Portugal. Lisboa.



expressão das famílias monoparentais, de pais mais escolarizados e mães menos escolarizadas, de classes populares e de maior apoio social escolar entre os descendentes de imigrantes. Salientam-se como pontos de partida mais frequentes Cabo Verde e Angola (históricos e continuados fluxos migratórios) aos quais se juntam recentemente a Ucrânia e a Moldávia. A maioria dos alunos descendentes de imigrantes nasceu em Portugal e, destes, a quase totalidade detém nacionalidade portuguesa. Mais de metade expressa-se exclusivamente em língua portuguesa no espaço doméstico. O acompanhamento familiar à escolarização dos descendentes de imigrantes é condicionado, sobretudo, pelo nível de domínio da língua portuguesa e das matérias escolares por parte dos pais, que tendem por isso a participar ligeiramente menos nas relações com a escola e no apoio à realização dos trabalhos de casa. Este acompanhamento é, não obstante, elevado e está a cargo sobretudo das mães (tal como se verifica entre os alunos autóctones). Já as práticas de apoio escolar complementares aos processos formais de escolarização (por exemplo, recurso a explicações privadas) revelam-se marcadas pelo nível socioeconómico dos pais.


No eixo focado nas práticas, consumos e identidades, verificou-se que os jovens descendentes de imigrantes são portadores de uma multiplicidade e hibridismo de referências identitárias e de sentimentos de pertença nacional. Ao nível específico das práticas identificam-se, mais do que especificidades culturais, constrangimentos socioeconómicos que dificultam o lazer.

No eixo dirigido às representações e orientações futuras, a comparação entre a orientação escolar e profissional dos alunos autóctones e dos descendentes de imigrantes permite salientar que os jovens de origem imigrante:

- a. têm maiores ambições tanto escolares como profissionais,
- b. expressam indefinição com mais frequência,
- c. movem-se em universos de referência mais diversificados, no caso da dimensão escolar e identificaram redes de sociabilidade e

universos de referência profissional menos diversos e de menor amplitude, onde as profissões desqualificadas assumem uma expressão significativa. A distância entre as ambições dos descendentes de imigrantes e as dos autóctones esbate-se no caso das expectativas, que são, portanto, bastante similares. De um modo geral, os projectos escolares dos alunos apareceram associados à qualidade da trajectória escolar que, por sua vez, está associada à classe social, à escolaridade atingida pelos progenitores (em especial pela mãe) e ao sexo do aluno (as raparigas surgem associadas a trajectórias mais bem sucedidas e aspirações mais elevadas).

Os resultados encontrados desconstroem a relação linear entre competências/capacidades e sucesso escolar, trazendo para a discussão factores sociais como a origem de classe e a escolaridade dos pais dos alunos como variáveis explicativas por excelência para o fenómeno em estudo. Perante este diagnóstico pôde constatar-se que, entre as dificuldades específicas dos alunos com origem imigrante, estão as do domínio da língua portuguesa e as baixas expectativas dos docentes em relação aos alunos de origem africana (que constituem a grande maioria dos alunos descendentes de imigrantes). Neste contexto, as principais recomendações incidem em três domínios diferentes: aumento do investimento na orientação escolar; sustentação e reforço das medidas de implementação do ensino do português como língua não materna e continuidade do tratamento da informação disponível no sistema de informação do MISI, Gabinete do Ministério da Educação, que recolhe junto das escolas, anualmente, os dados sobre a naturalidade e a nacionalidade de todos os alunos do sistema educativo e dos respectivos progenitores.



Outro estudo de realce valor é o das professoras **Maria do Carmo Vieira da Silva e Carolina Gonçalves (2011)**⁶⁰⁶ em que abordam a *“Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básicos e Secundário”*.

Em que o estudo, é centrado no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, na área da Grande Lisboa, e pretende ser um contributo para conhecer e categorizar a diversidade linguística existente no sistema educativo português, através do levantamento das necessidades que os alunos, cuja língua materna não é o português, têm para realizar com sucesso o seu percurso de aprendizagem. Foi igualmente intenção averiguar no estudo, que estratégias e que actividades pedagógicas são promovidas pelos professores, em sala de aula, no ensino-aprendizagem da língua do país de acolhimento.

A fundamentação teórica do estudo constitui a primeira parte do trabalho, tendo como referentes os elementos em análise no estudo empírico – ensino / aprendizagem do português língua não materna; os alunos portadores de culturas diferentes; os professores de Português de Língua Não Materna -, procurando as respostas mais recentes para estas problemáticas e uma visão actualizada da dimensão do ensino-aprendizagem de uma língua.

Na segunda parte descreve-se a metodologia do estudo e apresenta-se os resultados obtidos através da aplicação de um questionário a 874 alunos e de entrevistas realizadas a 32 professores. Faz-se, ainda, a discussão dos resultados, articulando-os com a fundamentação teórica, e avança-se com recomendações de política educativa, das quais se salienta:

- a. A necessidade de promover a formação, ou pelo menos sensibilização, de todos os professores para o ensino-aprendizagem do português Língua Não Materna com vista a efectivar a transversalidade da língua portuguesa no currículo e a

⁶⁰⁶ SILVA, M.C.V. & GONÇALVES, C. (2011). “Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básicos e Secundário.” Estudo OI 46. Observatório da Imigração. Lisboa.

correspondente responsabilidade de todos os docentes no trabalho de correcção e de enriquecimento da mesma, incluindo as especificidades próprias de cada disciplina curricular.

- b. Professores do 3.º ciclo e do Secundário poderem ser coadjuvados por docentes do 1.º ciclo ou mesmo por agentes educativos com experiência na alfabetização.
- c. Criação de uma bolsa de formação contínua de professores de Professores de Língua Portuguesa Não Materna.
- d. Envolvimento das famílias numa participação séria e colaborativa com a Escola, o que poderá implicar a alteração da vinculação actual da matrícula do aluno ao local de residência. Defende-se que esta medida pode, também, ser um elemento que ajude a acabar com a guetização promovendo cenários educativos mais próximos de uma sociedade multicultural e de uma cidadania intercultural.

Uma outra análise muito interessante é o estudo desenvolvido pelas autoras **Maria Margarida Marques (Coordenadora do estudo) e Joana Lopes, Martins, com a Colaboração de José Gabriel Pereira Bastos e Isabel Barreiros (2005)⁶⁰⁷ em que estudam os “Jovens, Migrantes e a Sociedade da informação e do Conhecimento”.**

Nos dois últimos decénios, os movimentos migratórios têm contribuído para a diferenciação da sociedade portuguesa. A escola não podia ficar imune a essa dinâmica.

No contexto da ideologia dominante sobre a suposta capacidade singular de integração da sociedade portuguesa, e numa época em que a informação e o

⁶⁰⁷ MARQUES, M. M.; MARTINS, J.L. & BASTOS, J.G.P.; BARREIROS. I. (2005). “Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola Perante a Diversidade.” Observatório da Imigração de Portugal. Lisboa.



conhecimento se tornaram eixos fundamentais para o futuro dos jovens estudantes, estará esta instituição preparada para lhe fazer face?

Um inquérito realizado junto de mais de 2000 estudantes, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos, das oito escolas com ensino secundário do Concelho de Oeiras, nos meses de Outubro e Novembro de 2004, procurou obter alguns elementos de resposta.

Os resultados deste estudo de caso revelam que a escola é, de um modo geral, percepcionada de modo bastante favorável pelos jovens e que a experiência migratória pode ter resultados muito diversos. Quando, entre a escola, por um lado, e a família e a comunidade de origem, por outro, se verifica identidade de orientações, os efeitos são positivos. Quando, em contrapartida, se verifica uma instalação duradoura em situações de exclusão, ganham-se novas referências, de exclusão, resistência e mesmo oposição, que já pouco têm em comum com o projecto de mobilidade que moveu os progenitores, que também se reflectem em comportamentos negativos em contexto escolar, e que as comunidades de referência são incapazes de contrariar.

Em conclusão, este estudo sugere que se renovem os dispositivos de acompanhamento do desempenho escolar, com especial atenção aos jovens de origem migrante. Estes deverão operar ao nível do Concelho, unidade geográfica e administrativamente significativa, com vista a detectar, em tempo útil, os factores de enquistamento que podem desviar a escola dos seus objectivos de promoção do mérito de uma população que, a evolução demográfica assim o indica, se tornará cada vez mais diversa.

Uma outra perspectiva foi o estudo desenvolvido por **Elsa Casimiro(2008)⁶⁰⁸** em ***“Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo – verdiana em Lisboa e Roterdão”***.

Em que se propõe evidenciar o percurso dos estudantes cabo-verdianos em Lisboa e em Roterdão, a sua inserção no país de acolhimento, os meios de combate ao absentismo e insucesso escolar, as diferenças do sistema de ensino nos dois países, os apoios e as saídas profissionais.


A pesquisa empírica que sustenta a dissertação toma como objecto de estudo social os estudantes do ensino técnico-profissional de nível 2 no Colégio Pina Manique e na Nieuw-Rotterdam School e respectivos encarregados de educação.

Estes dois elementos foram analisados numa perspectiva comparativa, procedendo-se à sua contextualização educacional e social. Dos resultados da investigação ressaltam os processos de reconstrução identitária e de dupla pertença tal como a relevância da interacção com a origem.

A análise dos grupos-alvo nas metrópoles de Lisboa e Roterdão permite destacar dois tipos de processos associados à presença dos imigrantes. O primeiro diz respeito aos elementos que os imigrantes transportam desde a origem e que se vão difundir nas cidades de acolhimento. O segundo retrata o percurso dos estudantes comparando os resultados finais, o porquê das diferenças detectadas nos dois locais e a possível estagnação ou ascensão social em relação aos seus progenitores.

Os resultados da pesquisa sobre o grupo de cabo-verdianos em Lisboa e em Roterdão não podem ser interpretados em conjunto, pois existem diferenciações relevantes como as suas origens em Cabo Verde e as influências sentidas pelos contextos sócio-políticos e históricos dos locais

⁶⁰⁸ CASIMIRO, E. (2008) “Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão. Observatório da Imigração. Lisboa.



receptores. Por exemplo, a imagem dos cabo-verdianos que é transmitida na Holanda e em Portugal não é a mesma.

Relatos como o de Valdez (1864)⁶⁰⁹ contribuíram à construção de uma imagem negativa da comunidade cabo-verdiana em Portugal que remonta ao século XVIII. Esta perspectiva teve continuidade no século XIX com António Seixas (1881)⁶¹⁰.

Ambos os autores atribuem a “tradicional indolência” cabo-verdiana a um suposto ‘carácter nacional’. Esta imagem negativa transmitida na época colonial em Portugal, é baseada em preconceitos que continuam a acompanhar a comunidade até ao século XXI. Em contrapartida na Holanda, os cabo-verdianos são considerados muito eficientes e trabalhadores, sendo a minoria étnica que menos sofre subsídio de desemprego.

A grande maioria deste grupo, possui familiares noutros países utilizando Portugal como plataforma de rotação migratória para a Europa, nomeadamente para a Holanda. Portugal é também, neste momento, ponto de chegada de indivíduos que já tiveram experiências migratórias em países terceiros. A tentativa de integração de comunidades imigrantes, significativas em diversos Estados-membros da União Europeia, produz uma contínua presença cultural cabo-verdiana, que se traduz não apenas em redes ligadas às próprias comunidades como também cria interações culturais diversificadas com as sociedades de acolhimento. Por isso a relevância de uma escola que acolha e motive estes alunos passa as fronteiras dos países em estudo para se estender a toda a Europa.

Em Lisboa, a presença relativamente antiga de uma elite cabo-verdiana composta por ‘quadros’ e estudantes, cujo começo tem origem nas relações

⁶⁰⁹ VALDEZ, F. T. (1864). *África Ocidental - Notícias e Considerações*, Tomo I, Lisboa. Imprensa Nacional.

⁶¹⁰ SEIXAS, A. J. (1881). *A questão colonial portuguesa em presença das condições de existência da Metrópole*, Lisboa. Typografia Universal.

coloniais, vai confrontar-se com uma nova classe de indivíduos integrados nas vagas migratórias dos anos 60 de uma classe popular, ascendentes do grupo-alvo.

O processo de descolonização e independência fez com que aumentasse, substancialmente, o crescimento da população cabo-verdiana em Portugal, acentuando-se um grande contraste social.

Em Roterdão existe uma maior heterogeneidade entre os imigrantes embora se denote um fosso geracional, separando aqueles mais ligados a Cabo-Verde e ao mundo lusófono e os seus descendentes que vivem uma dupla pertença Holanda/Cabo-Verde.

Os jovens retratados nesta dissertação, dividem a sua identidade cultural entre dois mundos, estão inseridos nas sociedades de acolhimento e, ao mesmo tempo, seleccionam, da sociedade de origem, as ideias e os símbolos mais significativos para a estruturação das suas próprias identidades culturais. Esta dualidade durará uma vida inteira e produzirá uma dupla pertença. O processo de integração resulta de uma negociação e de um percurso pelos dois grupos que se relacionam e que coabitam num mesmo local.

Se a escola quiser dar as repostas adequadas a estas realidades, terá que se reconverter. Existem projectos com resultados comprovados, como o que foi adoptado pelo sistema de ensino holandês. Em Portugal tem que se verificar uma mudança, reconhecer e respeitar a diferença, projectando-se para uma forma multicultural para que o efeito se torne mais eficaz e conduza a uma igualdade de oportunidades.

Foi ainda interessante dentro da nossa linha de leitura sobre o tema do nosso estudo doutoral, aquele que foi desenvolvido por **Viktoria Mirotshnik (2008)**⁶¹¹

⁶¹¹ MIROTSHNIK,V. (2008). “Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS”. Observatório da Imigração. Lisboa.



em que estuda a “*Integração e escolar em populações imigrantes da ex – URSS*”.

Este trabalho insere-se na problemática da integração escolar dos filhos de imigrantes no país de acolhimento.

No pressuposto da insuficiência da abordagem clássica para entender a complexidade deste fenómeno, a investigação realizada, segundo uma metodologia qualitativa, propõe-se a apresentar, como alternativa, um quadro teórico assente numa perspectiva de abordagem sistémica.

A partir deste enquadramento a integração é compreendida como um processo de gestão da realidade social, diversa e heterogénea, e tomada como ponto de partida no estudo da integração dos imigrantes, provenientes da ex-URSS, em Portugal, particularmente das expectativas formuladas relativamente aos seus filhos e ao sistema educativo português.

Com base na distinção entre diferentes estatutos socioculturais de origem e de destino, os imigrantes entrevistados foram inseridos em quatro grupos com vista à exploração das suas representações sobre a escola em geral, a escola portuguesa e a de origem na perspectiva comparativa, e por fim, das estratégias face à integração escolar dos seus filhos e expectativas em relação à sua educação. Verificou-se que a condição económica e social dos imigrantes em Portugal não se reflecte numa integração desfavorável dos seus filhos nas escolas.

Os resultados mostram que as representações, expectativas e aspirações dos imigrantes não se apoiam somente nos estatutos socioculturais pré-migratórios, mas também nos processos de socialização a que foram submetidos.


Outro estudo importante para a anossa investigação foi o realizado por **Sónia Almeida Araújo (2008)**⁶¹² *“Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural”*.

A realidade de Portugal como país de imigração coloca a sociedade perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades, contribuindo uma multiplicidade rica de culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade e essencial para a coexistência e compreensão entre todas as pessoas. Neste contexto, a escola encontra-se confrontada com novos desafios impostos por uma população escolar cada vez mais diferenciada a nível cultural.

A escola como local de convivência de diferentes culturas e de potenciais conflitos tem como tarefa e desafio a educação integral das crianças como pessoas, devendo ter em atenção, na sua acção, a diversidade cultural dos alunos que deve ser considerada um factor de coesão e de enriquecimento pessoal e social. A educação tem o papel de ajudar a compreender o mundo e o outro, bem como o de cultivar o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo. A educação deve igualmente assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e activa.

Deste modo, debruçou-se a autora neste trabalho sobre a temática da escola e da sua relação com a cidadania, considerando que a escola face à cidadania é um incontornável problema contemporâneo. O objectivo deste trabalho consistiu em definir e identificar qual o papel do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na construção da cidadania em contexto intercultural. Pretendeu ainda compreender de que forma foi realizada a integração na escola portuguesa de crianças imigrantes e conhecer as suas opiniões, mas também os dos seus encarregadas de educação sobre as vivências no nosso país.

⁶¹² ARAÚJO, S.A. (2008). “Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural”. Observatório da Imigração. Lisboa.



Após uma revisão da literatura, na primeira parte do estudo são exploradas questões teóricas relativas às migrações, à comunicação e educação intercultural e à cidadania, tanto a nível da evolução do seu conceito, como ao seu enquadramento legislativo e da sua importância em contexto escolar intercultural.

Na segunda parte, realizou um trabalho empírico que envolveu três grupos de pessoas: dez docentes, dez alunos (cinco com nacionalidade brasileira e cinco provenientes de países do leste europeu) e sete encarregadas de educação. A análise do material empírico recolhido possibilitou uma melhor compreensão da temática e a obtenção de respostas às nossas questões de investigação formuladas.

Com este trabalho pretendeu contribuir para a prática de uma educação para a cidadania imbuída de valores democráticos e pluralistas. Cabe à escola e aos professores, na sua missão de educar, cumprir a tarefa de cooperar no sentido da formação integral da pessoa, combinando o saber com a liberdade e o incentivo à participação, isto é, trabalhar no sentido de formar cidadãos informados, solidários, conscientes, exigentes e intervenientes, no âmbito de uma cidadania efectiva.

Uma outra análise foi feita por **António Sota Martins (2008)⁶¹³ em que fala da “Escola e a escolarização em Portugal. Representações dos imigrantes da Europa de Leste”.**

Os fluxos migratórios têm sido uma marca permanente na História de Portugal. Primordialmente país de emigrantes, nos últimos anos Portugal passou a ser um destino apetecido das migrações internacionais. Para isso, muito contribuíram a nossa adesão à União Europeia, o desenvolvimento económico do país nas últimas décadas e a existência de políticas de imigração menos restritivas.

⁶¹³ MARTINS, A.S. (2008) “A escolarização em Portugal. Representações dos imigrantes da Europa de Leste.” Observatório da Imigração. Lisboa.

Um dos grupos de imigrantes que mais aumentou na última década foi o dos imigrantes da Europa de Leste, nomeadamente da Ucrânia, da Moldávia, da Rússia, da Roménia e da Bulgária. Para este rápido aumento do fluxo migratório da Europa de Leste para Portugal, tal como para outros países do Sul da Europa, em muito contribuíram as alterações no mapa político europeu, resultantes do desmembramento do grande estado soviético, as profundas alterações políticas, económicas e sociais que tiveram lugar nos antigos estados socialistas e os graves problemas económicos e sociais que aí se verificaram.

Importa, pois, perceber como se tem realizado a integração deste novos imigrantes na sociedade portuguesa, assim como os resultados das políticas de imigração que têm sido desenvolvidas pelo estado português.

No presente estudo, interessou o autor, particularmente, a forma como os alunos filhos dos imigrantes da Europa de Leste se têm integrado nas escolas portuguesas, as representações sociais que estes imigrantes têm da escola e da escolarização em Portugal e a forma como integram esses processos de escolarização nos seus percursos migratórios e nos seus projectos de vida.

A questão de partida que orientou a investigação foi a seguinte: Quais as representações que os imigrantes da Europa de leste têm da escola portuguesa e dos processos de escolarização que os seus filhos aí desenvolvem?

O estudo realizado por **Dora Possidónio (2006)⁶¹⁴** em ***“Descendentes da Angolanos e de Luso – Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: inserção geográfica e social”***.

Este estudo está organizado em quatro grandes capítulos. O primeiro corresponde à discussão teórica da temática da inserção dos imigrantes e

⁶¹⁴ POSSIDÓNIO, D. (2006). “Descendentes de Angolanos e de Luso – Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa: Inserção geográfica e social.” Observatório da Imigração de Portugal. Lisboa.



minorias étnicas, elaborado essencialmente com base numa análise bibliográfica.

Procurou o autor, por um lado, apresentar os modelos teóricos mais frequentemente adoptados pelos Estados face à imigração e, por outro, identificar os principais tipos de factores que intervêm no processo de adaptação dos imigrantes ao país de acolhimento. Procedeu, por fim, a uma particularização desta teoria ao caso dos seus descendentes.

No segundo capítulo analisou as políticas de imigração seguidas por Portugal e a legislação nacional relativa a imigrantes e estrangeiros. Esta discussão procurou privilegiar os aspectos que mais directamente se relacionam com o grupo em estudo – os descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Notar ainda que a legislação e as políticas, directa ou indirectamente relacionadas com a imigração e minorias étnicas, desenvolvidas por um Estado revelam muito sobre o seu posicionamento teórico face a estas questões.

Ao nível legislativo prestou especial atenção à questão da aquisição da nacionalidade portuguesa e à regulação da entrada, residência e expulsão de estrangeiros (notar que parte significativa dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas presentes em Portugal são estrangeiros).

É também apresentada uma breve evolução da política de imigração em Portugal, tendo sido expostas com maior pormenor algumas medidas políticas que procuram contribuir para apoiar a adaptação dos imigrantes e minorias étnicas e seus descendentes, nomeadamente a criação do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas desde 2002), os processos de Regularização Extraordinária de Estrangeiros em Situação Irregular e algumas medidas de combate ao racismo e discriminação e à exclusão social.

O terceiro capítulo consiste numa apresentação das principais características

da comunidade angolana residente em Portugal, na qual o grupo de descendentes de angolanos e luso- angolanos está integrada. Este consiste também num dos aspectos identificados no primeiro capítulo como um vector com influência na inserção dos indivíduos em estudo.

Num primeiro ponto deste capítulo procedeu a uma breve análise da evolução e caracterização dos fluxos migratórios para Portugal, deslocando-se em seguida o foco de análise para o caso particular dos indivíduos de origem angolana. Para a caracterização da comunidade angolana recorreu-se aos dados oficiais disponíveis e complementou-se esta informação com elementos recolhidos através da aplicação de um questionário a indivíduos de etnia angolana nascidos em Portugal ou trazidos para o país em criança.

Por fim, o quarto capítulo corresponde à parte prática do trabalho, pretendendo-se, através da análise dos resultados da aplicação do inquérito acima mencionado e das entrevistas realizadas, por um lado, caracterizar o grupo de descendentes de angolanos abrangidos na amostra e, por outro, discutir, numa óptica de avaliação, a inserção destes indivíduos e alguns dos factores que a influenciam.

Um outro estudo muito interessante **foi de Elsa Martins, na comunicação que profere no Congresso da AEPEC, (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural),** na Universidade de Évora, publicado em Fevereiro de 2012, com o título de **Activação da tolerância como estratégia de educação para a excelência.**

A autora afirma que a sociedade actual sofreu várias transformações nestas duas últimas décadas. O fenómeno da imigração, por exemplo, acentuou-se o que originou o convívio no mesmo espaço entre seres humanos pertencentes a diferentes culturas, diferentes religiões e diferentes cores de pele. Assistimos, nestes últimos 40 anos, a profundas alterações na nossa sociedade, o que tem repercussões ao nível dos desafios que se colocam às famílias. O ritmo de vida acelerado a que nos habituamos a viver não se coaduna com o tempo de que necessitamos para incutir nas crianças os valores essenciais que lhes



possibilitam uma correcta integração na sociedade dos nossos dias. Aprender a ouvir, a respeitar e a aceitar o outro, apesar das diferentes posturas que este tenha perante a vida ou por muito diferente que seja em termos físicos ou culturais, é hoje uma aprendizagem que não pode deixar de ser efectuada pelas crianças. Consideramos que a família tem um papel fulcral nesta matéria, uma vez que é a primeira instituição a quem cabe a educação, no entanto, devido ao ritmo de vida cada vez mais acelerado em que vivemos, os professores e os educadores são os adultos a quem cabe o privilégio de estarem mais tempo com as crianças, o que constitui uma responsabilidade acrescida para estes profissionais que respeita a uma educação para os valores. A escola sempre promoveu este tipo de educação, basta pensarmos na forma como se convencionou a relação professor/aluno ou o conjunto de atitudes de quem recompensa ou de quem reprime. O que defendemos é uma maior participação das crianças e dos jovens na construção desses regulamentos, o que seria, certamente, mais proveitoso para o desenvolvimento do espírito de tolerância, fundado num compromisso no qual todos são responsabilizados.

Um outro estudo muito interessante, **foi o estudo de Maria da Conceição Pinto e de Félix Neto, em que estudaram a Aculturação e auto-estima em jovens oriundos de famílias imigrantes Guineenses.**

No presente estudo procuraram explorar os efeitos de variáveis demográficas e psicossociais na auto-estima junto de juventude imigrante. Neste artigo, aborda os autores, em que a juventude imigrante é um termo inclusivo que se refere a jovens imigrantes e a filhos de imigrantes. A auto-estima tem sido amplamente definida como sentimentos de valor pessoal. Rosenberg and Kaplan (1982) utilizaram a noção de auto-estima para se referirem à dimensão avaliativa do autoconceito. É amplamente reconhecido que a auto-estima é um aspecto central do funcionamento psicológico e do bem-estar (Wylie, 1979)⁶¹⁵.

As principais questões deste estudo foram:

⁶¹⁵ WYLIE, R. (1979). *The self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- 1) A auto-estima de jovens imigrantes guineenses difere da de jovens nacionais?
- 2) De que modo e até que ponto as orientações em relação à aculturação e a adaptação sociocultural estão relacionadas com a auto-estima de jovens imigrantes?


A resposta a essas questões é vista como sendo importante para explorar as necessidades e possibilidades de melhorar as vivências de aculturação de jovens imigrantes e a sua adaptação.

A rápida mudança demográfica, os psicólogos estão centrando nos seus esforços para compreender melhor o impacto da cultura e da aculturação na adaptação. A aculturação é um termo que tem sido definido como a mudança de cultura que resulta de um contacto continuo e directo entre dois grupos culturais distintos. Se originalmente foi proposto como um fenómeno ao nível do grupo ele é reconhecido agora igualmente enquanto um fenómeno individual e é denominado aculturação psicológica.

A este segundo nível, a aculturação refere-se a mudanças nos comportamentos, nas atitudes, nos valores e nas identidades dos indivíduos cujos grupos da referência estão vivenciando a aculturação.

Para melhorar experiências da aculturação da juventude imigrante e sua adaptação. A amostra do estudo consistiu em 119 adolescentes imigrantes guineenses e em 320 adolescentes portugueses nativos. A maioria dos adolescentes de origem imigrante nasceu em Portugal ou imigrou antes dos 7 anos (71%). A duração média da residência em Portugal para os participantes de origem guineense era 10.75 anos (DP = 4.79).

Os adolescentes oriundos de famílias imigrantes evidenciaram níveis similares de auto-estima aos dos jovens portugueses que não passaram por uma experiência de aculturação. Predictores sociodemográficos, de aculturação, e variáveis socioculturais estavam significativamente associados à auto-estima.



Os principais predictores da auto-estima foram a integração, a adaptação sociocultural e a orientação étnica.

Os resultados evidenciaram que os jovens oriundos de famílias imigrantes a residir em Portugal pareciam encontrar-se adaptados psicologicamente.

Poder-se-iam referir vários factores para explicar este resultado. Por exemplo, um factor importante a considerar na explicação destes resultados é o apoio social propiciado pela interdependência familiar e pelo dinamismo associativo ao longo dos anos em Portugal, susceptível de atenuar os obstáculos à inserção desses migrantes na sociedade portuguesa. Essas associações podem permitir minorar os problemas materiais e emocionais suscitados pelo desenraizamento (Viegas, 1997)⁶¹⁶.

Para além da integração, a adaptação sociocultural, avaliada mediante os problemas comportamentais e a adaptação escolar, também emergiu como preditor significativo da auto-estima. Quanto maior adaptação sociocultural evidenciaram os jovens imigrantes tanto maior era a sua auto-estima. Estes resultados estão em consonância com vários estudos que mostram que a adaptação psicológica e a adaptação sociocultural estão relacionadas (Ward e Kennedy, 1999)⁶¹⁷.

Em conclusão, os resultados da investigação empírica mostram que as pessoas multiétnicas podem não estar em desvantagem psicológica em comparação com pessoas monoétnicas.

4.2.2 Integração profissional vs mercado de trabalho.

As migrações no mundo são esmagadoramente laborais e na sua maioria

⁶¹⁶ Viegas, T. (1997). *Timor-Leste*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

⁶¹⁷ Ward, C., e Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 659-677.

determinadas por razões económicas. Daí que as condições de acesso e de mobilidade no mercado de trabalho dos países de destino seja um factor essencial e primordial para a boa integração dos imigrantes. Esta é uma tónica indelével dos estudos realizados por organizações internacionais, com relevo para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) que vem dedicando ao tema especial atenção, nos últimos anos.


Acresce que o factor capital humano é cada vez mais importante para a sustentabilidade das economias, designadamente daquelas que se sustentam nos saberes, no conhecimento e na inovação. Numa Europa crescentemente vergada sob o peso do declínio demográfico e sob o espectro do envelhecimento acelerado a disponibilidade de factor trabalho, em quantidade e em qualidade, é um dos principais desafios económicos que o Velho Continente enfrenta, muito embora, os imigrantes assumem uma ligação mais frequente aos segmentos mais precários e menos desejados do mercado de trabalho, isto é, ao mercado “secundário”, mas também se inserem no mercado “primário” e em zonas étnicas da economia.

Por este elenco de razões, os textos que apresentamos, de índole científico, debruça-se sobre a questão complexa, mas seguramente actual, da imigração e Mercado de trabalho.

Fernando Luís Machado (2008)⁶¹⁸, em “Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos”

Declara que os resultados mostram que essas situações e percursos são diversificados e estão longe de reproduzir mecanicamente a condição mais comum entre os seus pais e mães, respectivamente, o trabalho na construção civil e nos serviços pouco qualificados. Quanto à comparação com os jovens em geral, pode concluir-se que as situações e percursos profissionais dos filhos

⁶¹⁸ MACHADO, F. L. (2008), “Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos”, in PEIXOTO, J. (org.), Revista Migrações - Número Temático. Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 121-158



de imigrantes, para condições sociais iguais, não são significativamente diferentes.

Segundo o livro ***"Rede Temática 2 – Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas"***⁶¹⁹.

Os imigrantes representam hoje entre 6 e 7% da mão-de-obra nacional. Em alguns sectores, como a construção civil, o comércio a retalho ou o trabalho doméstico, estes valores elevam-se substancialmente.

Do ponto de vista regional e local, os níveis de etnicização dos mercados de trabalho são também diferenciados, verificando-se importantes disparidades e algumas especializações em termos de origens nacionais. Se o Algarve e a Área Metropolitana de Lisboa (AML) concentram a maioria dos trabalhadores estrangeiros, os últimos anos têm sido marcados por uma tendência para maior dispersão geográfica destes activos, que começam a estar presentes em todas as regiões do país, tendo ocorrido crescimentos relativos significativos nas áreas contíguas à AML (Regiões Oeste e Ribatejo), no Alentejo e no próprio Norte Litoral, onde emergem novas formas de inserção profissional em ramos de actividade até há bem pouco tempo caracterizados pela quase ausência de não-portugueses, de que são exemplo a agricultura, a extracção de inertes e as indústrias do calçado e da cutelaria.

Em termos sintéticos, pode afirmar-se que o funcionamento de muitos ramos de actividade nacional só é possível com a presença de imigrantes, sobretudo nos ramos de actividade mais duros (em termos físicos ou psicológicos), com imagem social menos valorizada, pior remunerados e que apresentam fortes oscilações conjunturais ou sazonais, requerendo grande mobilidade da mão-de-obra. Alguns empregadores e associações de empresários (da hotelaria, da construção civil...) têm, precisamente, feito eco desta realidade, em diversas ocasiões.

⁶¹⁹ BRONZE, J. C. (coord) (2005). *Rede Temática 2 – Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas*.


O trabalho de João Peixoto (2009)⁶²⁰ em “Imigração, mulheres e mercado de trabalho em Portugal: Projectos Familiares e percursos autónomos de mobilidade”.

O estudo que efectuou permitiu, realizar uma caracterização socioeconómica detalhada do universo das mulheres imigrantes (ou, mais precisamente, estrangeiras) em Portugal. Notou, antes de mais, a posição das mulheres em relação à actividade económica.

As taxas de actividade dos grupos analisados são elevadíssimas, o que demonstra não apenas a elevada proporção de indivíduos em idade activa como, sobretudo, a elevada motivação económica da imigração. A evidência disponível nos Censos 2001 revela que, em cada 100 mulheres adultas (15 a 64 anos), quase 85 exercem actividade económica, no caso da Europa de Leste, contra 76 no Brasil e 73 nos PALOP. Estes valores demonstraram a forte dependência de rendimentos do trabalho existente nestas populações. O desemprego afecta, porém, de modo diferencial estas nacionalidades. As mulheres provenientes dos PALOP apresentam a taxa de desemprego mais alta, com 14,7%, contra 12,3% no caso do Brasil e 9,4% na Europa de Leste. Estes valores podem reflectir a menor posse de credenciais escolares, as maiores aspirações sociais (dado o maior nível de socialização no país) mas, também, a maior discriminação sentida pelas africanas. As mulheres dos PALOP são também aquelas que, entre os grupos analisados, mais dependem de subsídios públicos ou da ajuda familiar - num montante que atinge cerca de 8% e 26% desta população (mulheres com 15 anos ou mais), respectivamente. A explicação para estes valores reside na maior duração do ciclo migratório,

⁶²⁰ Professor Associado no Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa (ISEG / UTL) e investigador no SOCIUS – Centro de investigação em Sociologia Económica e das Organizações, sendo autor de vários livros e trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais sobre migrações internacionais.

PEIXOTO, J. (2009). “Imigração, mulheres e mercado de trabalho em Portugal: Projectos Familiares e Percursos autónomos de mobilidade”. In Mulheres Migrantes: Percursos Laborais e Modos de Inserção Socioeconómica das Imigrantes em Portugal. Lisboa: ACIDI



maior proporção de detentores de estatuto legal e maior desemprego, a que se deve adicionar situações bem conhecidas de pobreza.

Para além da actividade económica e desemprego, os modos de incorporação no mercado de trabalho destes grupos de mulheres imigrantes apresentam algumas semelhanças mas, também, diferenças assinaláveis. A principal semelhança é que, em todos os casos, se assiste a uma inserção em alguns dos segmentos e profissões mais desqualificados do mercado de trabalho – isto é, profissões de baixos rendimentos salariais, baixo estatuto social e que requerem muito escassas qualificações. Está, neste caso, o trabalho em alguns sub-sectores dos serviços onde se insere a maioria destas imigrantes (serviços de limpeza doméstica a particulares e a empresas; trabalho nos sectores da hotelaria e restauração; trabalho no sector do comércio) e, em menor grau, em certas actividades industriais e agrícolas. A principal excepção a esta regra é a das mulheres de nacionalidade brasileira que, em número significativo, detêm profissões técnicas de nível intermédio ou mesmo superior. O exame dos dados da investigação, de imigração indica, porém, que a vaga mais recente oriunda do Brasil ocupa vários dos segmentos desqualificados referidos, enquanto apenas as mulheres residentes em Portugal há mais tempo registam melhores inserções. Utilizando uma terminologia teórica, os segmentos que atraem o trabalho feminino imigrante são, em larga, de tipo “secundário” (Piore, 1979⁶²¹; Portes, 1981⁶²²). Deste tipo de inserção podemos retirar a ideia que, em muitos casos, existe “complementaridade” e não “competição” com a força de trabalho feminina portuguesa.

A acção do Estado, através das políticas de imigração, pode revelar-se decisiva em vários domínios da imigração feminina. Em primeiro lugar, pode conceder – a mulheres e a homens – oportunidades de legalização, vitais para

⁶²¹ PIORE, M. J.(1979), *Birds of passage. Migrant Labor and Industrial Societies*. Cambridge, Cambridge University Press.

⁶²² PORTES, A. (1981), “Modes of structural incorporation and present theories of labor immigration”, in M.M. Kritz et al. (eds.), *Global Trends in Migration – Theory and research on international Population Movements*, Nova Iorque, Center for Migration Studies, Pp. 279-297.

o acesso à segurança e ao usufruto de um conjunto de bens. Em segundo lugar, pode apoiar várias formas de integração profissional e social. Estas passam pelo incentivo a processos de reconhecimento de competências (situação em que existem outros atores institucionais interessados, como as associações e ordens profissionais) e pelo apoio à vida familiar (facilitação do acesso das imigrantes a infra-estruturas de apoio), entre outras medidas. Finalmente, pode zelar pela inexistência de situações de discriminação e exploração, tanto as que ocorrem no espaço público como as que sucedem de modo mais silencioso.

Apesar das dificuldades, podemos admitir que as mulheres imigrantes vão ganhando autonomia e segurança nos seus percursos migratórios e profissionais. A sua entrada no projecto migratório, mesmo quando se trata de acompanhamento do cônjuge ou de reunificação familiar, passa por uma incorporação no mercado de trabalho. Parte muito significativa da oferta de emprego disponível para imigrantes é, hoje, atribuída a mulheres, colocando-as numa situação de relativo ascendente face a imigrantes do sexo masculino. Uma vez que alguns dos trabalhos dos serviços onde se enquadram as mulheres se encontram em maior expansão, e podem ser menos sensíveis a ciclos conjunturais, pode existir crescente protagonismo das mulheres nos projectos migratórios. O aumento de autonomia e a existência de uma lógica própria, na imigração e na incorporação laboral, sugere que as mulheres são, cada vez mais, actores cruciais nas migrações contemporâneas. É significativo o facto de, neste processo, o ganho de autonomia se conjugar com a manutenção das responsabilidades familiares. Neste como noutros campos, a igualdade de géneros é um processo lento e que não rompe com algumas lógicas tradicionais de acção.

Um outro estudo que nos mereceu atenção foi o estudo elaborado **pelas investigadoras Catarina Reis Oliveira e Cláudia Pires (2010)⁶²³**, em

⁶²³ OLIVEIRA, C. R. & PIRES, C. (2010) "Imigração e Sinistralidade Laboral". Observatório da Imigração, OI 41. Lisboa.



“Imigração e Sinistralidade Laboral”.

Afirma as autoras que, para prevenir a ocorrência de acidentes e doenças profissionais, a União Europeia definiu ao longo das últimas décadas *standards* mínimos de protecção de segurança no contexto laboral para os Estados Membros requererem às empresas, apostando também na disseminação de uma cultura de prevenção ao risco. A Estratégia de Lisboa veio reforçar, em particular, o objectivo de garantir mais e melhores trabalhos.

Ora os Estados-Membros reconheceram que garantindo a qualidade e a segurança conseguem mais produtividade no trabalho, crescimento económico e emprego. Para a União Europeia os custos relacionados com acidentes de trabalho ou doenças ocupacionais são estimadas entre 2,6 e 3,8% do PIB. Estes valores não incluem os custos com perdas materiais, de produção e outras despesas. Adicionalmente estas despesas só se referem a acidentes de trabalho registados. Assim os avultados custos económicos dos problemas associados à saúde e segurança no trabalho inibem o crescimento económico e afectam a competitividade da União Europeia. Nesta óptica não deve, pois, verificar-se oposição de interesses económicos entre trabalhadores e empregadores em matéria de melhoria da qualidade do trabalho, das condições do seu exercício e das circunstâncias de segurança e higiene laboral.

Portugal, comparativamente aos outros Estados-Membros, apresenta as taxas de sinistralidade mais altas da União Europeia. Da análise da sinistralidade laboral mortal e não mortal dos últimos anos, em função da nacionalidade, resulta que são os trabalhadores imigrantes os mais vulneráveis a acidentes. Não se verifica, contudo, uma relação causal entre o fenómeno da imigração e o problema da sinistralidade laboral. Por outras palavras, o aumento ou diminuição da imigração não influencia a respectiva evolução da sinistralidade laboral, uma vez que não são os países com mais imigrantes que apresentam as mais altas taxas de sinistralidade laboral. Em Portugal, em anos de aumento da imigração não se verifica por correlação o aumento da sinistralidade laboral

no país. Há, pois, outros factores específicos inerentes ao próprio contexto de acolhimento de explicam a sinistralidade laboral na sua globalidade e/ou a segurança dos trabalhadores.

Como se conclui neste estudo, globalmente, a maior sinistralidade laboral dos imigrantes verifica-se não porque esses trabalhadores são imigrantes, mas antes os acidentes reflectem os sectores e/ou ocupações e condições em que esses trabalhadores estão empregados. Por outras palavras, os imigrantes não apresentam maior sinistralidade laboral porque são imigrantes, mas antes porque se inserem em ocupações de maior risco de sinistralidade ou por lhes estarem inerentes características socioeconómicas (e.g. experiência profissional, língua, tempo de permanência no país, mobilidade ocupacional, acesso a formação e informação para o exercício de determinadas actividades ou tarefas) a que se associam maiores taxas de acidentes laborais. Assim, os trabalhadores imigrantes mostram-se mais expostos ao risco de se associarem a trabalhos menos saudáveis e fisicamente mais exigentes.

Identificaram-se neste trabalho três grandes ordens de problemas que enquadram e explicam a vulnerabilidade dos trabalhadores imigrantes para a sinistralidade laboral:

- a. *precariedade laboral* – a escassez de vínculos laborais, condições físicas e psicológicas extremadas que aumentam a propensão para a sinistralidade (e.g. excesso de horas de trabalho, deficiente alimentação), menores salários, dependência de ter um trabalho para renovar título de residência e por isso aceitam piores condições, situações de subcontratação sem acesso a benefícios sociais ou seguros de protecção, condições de recrutamento e de acesso a benefícios sociais e de segurança e higiene no trabalho, sector de emprego e ocupação (sector mais vulnerável à sinistralidade laboral ou de maiores riscos laborais e de baixo estatuto), emprego na economia formal versus informal, grau de



acessibilidade ou participação em associações ou sindicatos e/ou poder reivindicativo e negocial; inexistente ou insuficiente formação e informação na vertente da segurança e saúde no trabalho;

- b. *difficultades inerentes à condição de imigrante* – dificuldades linguísticas e práticas culturais (nesta vertente podem estar comportamentos distintos ou atitudes diferenciadas face ao risco e à segurança no trabalho); alguns casos de sobre-qualificação profissional relativamente ao desenvolvimento de certas tarefas manuais, o que se associa ao desconhecimento total dos riscos a que lhes estão associados; falta de familiaridade com a tecnologia ou máquinas inerentes ao local de trabalho em que se encontram; eventuais situações de discriminação associadas à etnia e/ou à religião em contexto de trabalho; estatuto legal do imigrante (se está em situação legal ou ilegal, em caso de perda de emprego como fica a situação de renovação do título); falta de cuidados de saúde ou receio de perder o trabalho por estarem doentes mantendo-se, por isso, a trabalhar debilitados; maior mobilidade laboral que dificulta a aprendizagem e conhecimento dos riscos profissionais específicos a determinadas tarefas; baixo poder reivindicativo, em particular no caso de imigrantes em situação irregular, aceitando tarefas de maior risco sem exigir condições de protecção;
- c. *escassez de informação acerca dos direitos e deveres que têm no mercado de trabalho* – esta situação tanto se aplica aos trabalhadores imigrantes como a outros trabalhadores. Alguns empregadores poderão desconhecer também as regras de segurança e higiene no trabalho que devem garantir e/ou promover para os seus trabalhadores.

Deste modo, combater a sinistralidade laboral dos imigrantes passa por

contrariar os elementos associados a estas três grandes ordens de problemas que conduzem genericamente também os imigrantes para os trabalhos mais exigentes, sujos e perigosos. Fica evidente que uma melhor protecção dos trabalhadores imigrantes com vista à diminuição da sua sinistralidade laboral exige tanto medidas políticas na vertente da integração de imigrante, como políticas de segurança e saúde no trabalho sensíveis às necessidades e vulnerabilidades específicas desses trabalhadores tão necessários ao mercado de trabalho português.

As autoras concluem o estudo avançando três ordens de recomendações:

- i. de combate a causas próximas de sinistralidade laboral, ou seja, recomendações para promover melhores condições e/ou enquadramentos de trabalho;
- ii. de combate a actos inseguros, ou seja, recomendações para sensibilizar os trabalhadores imigrantes;
- iii. de combate às causas remotas de sinistralidade laboral, ou seja, recomendações para um melhor planeamento da saúde e segurança no trabalho dos trabalhadores imigrantes.

Uma análise diferente apresenta os **investigadores Pedro Góis e José Carlos Marques (2007)⁶²⁴ em que estudam “Estudo prospectivo sobre imigrantes qualificados em Portugal”**.

Em que o estudo de inserção laboral e da mobilidade profissional de imigrantes altamente qualificados constitui uma dimensão frequentemente negligenciada na análise dos fluxos migratórios para Portugal.

Trata-se, contudo, de uma realidade antiga e multidimensional que tem vindo a tornar-se mais complexa em anos recentes, acompanhando a evolução da

⁶²⁴ GÓIS, P. & MARQUES, J.C. (2007) “Estudo prospectivo sobre imigrantes qualificados em Portugal.” Observatório da Imigração. Lisboa.



realidade das migrações internacionais à semelhança do que tem acontecido em outros países de imigração.

Desde o final dos anos 90, a realidade portuguesa da imigração altamente qualificada alterou-se significativamente. No que diz respeito à contratação de imigrantes altamente qualificados e à sua inserção no segmento primário do mercado de trabalho duas situações distintas tiveram lugar. Por um lado, o acesso a um mercado externo de recrutamento cada vez mais global acentuou-se. Através de uma colocação ou destacamento no âmbito de estratégias internas às empresas ou através do recurso a empresas de “executive search” ou “head hunting” a internacionalização das empresas portuguesas (ou a sua aquisição por parte de grandes grupos internacionais) implicou a vinda para Portugal de um número indefinido mas significativo de quadros altamente qualificados. Por outro lado, o alargamento do mercado interno de recrutamento, por via do aumento da qualificação dos recursos humanos estrangeiros disponíveis em Portugal, ou da imigração independente de profissionais altamente qualificados, implicou que a base de recrutamento potencial se tenha, também ela, alargado exponencialmente.

Complementarmente, Portugal atraiu imigrantes altamente qualificados mas cuja inserção veio a ocorrer no segmento secundário do mercado de trabalho. O caso de muitos imigrantes do Leste da Europa que possuíam elevadas qualificações académicas mas desempenhavam funções altamente desqualificadas tornar-se-á, seguramente, um clássico do brain waste a nível mundial. Simultaneamente, porém, Portugal vem apoiando a graduação de milhares de indivíduos de origem estrangeira através da atribuição de bolsas de estudo ou da subsidiarização dos custos reais de formação nas Universidades e Politécnicos portugueses.

Findo o ciclo universitário ou politécnico, muitos destes estudantes decidem não regressar aos seus países. Uma opção que acarreta um conjunto de consequências. Por um lado, um não brain gain imediato para os seus países

de origem que nada lucram com o ganho de capital humano alcançado. Por outro lado, em todos os casos em que a ocupação alcançada não corresponda à qualificação obtida (e são muitos), um brain waste para Portugal que, também neste caso, não aproveita os Recursos Humanos colocados à sua disposição.

Apesar de insuficientemente conhecida, a imigração qualificada apresenta números não desprezíveis e que nos últimos anos têm registado um forte incremento.

A sua evolução e inserção na sociedade portuguesa constitui o resultado de processos complexos, os quais produzem efeitos diversificados, quer sobre a inclusão dos imigrantes no mercado de trabalho português, quer, de uma forma mais geral, sobre o seu inter-relacionamento com a sociedade portuguesa. Assim, se nos casos de inserção laboral de sucesso é de esperar uma inserção social genericamente não problemática, já no que diz respeito aos casos de desadequação entre as qualificações e as profissões exercidas será de esperar uma inserção social mais contingente. Como remédios para doenças futuras, exigem-se, nomeadamente, alternativas aos custosos programas de reconhecimento de habilitações, pedem-se estratégias de médio e longo prazo para as políticas de bolsas de estudo e de enquadramento dos estudantes estrangeiros, impõe-se uma igualdade de tratamento universal no que diz respeito à origem geográfica ou disciplinar das formações obtidas.

A diversidade das experiências sentidas por imigrantes que partilham níveis de qualificação semelhantes constitui-se como uma dificuldade ao desenvolvimento de medidas de auxílio à integração, as quais deveriam ser dirigidas de forma indiferenciada (mas personalizada) a todos os imigrantes qualificados. Com efeito, a capacidade de os imigrantes qualificados participarem nos diferentes sistemas funcionais da sociedade portuguesa encontra-se condicionada pela forma desigual como o Estado, a sociedade e o mercado de trabalho (isto é, o sistema político, o sistema social e o sistema



económico) constroem as opções de participação dos cidadãos, de diversos grupos nacionais, nos mesmos sistemas funcionais. Em alguns grupos nacionais estudados (em especial os de origem leste europeia e os originários dos países africanos de língua oficial portuguesa) esta limitação marca um processo que se caracteriza pela propensão para o “reforço sucessivo da divergência” com a sociedade de acolhimento. Ou seja, a desvantagem e a limitação das oportunidades a que determinado grupo nacional altamente qualificado se encontra sujeito (mas também, embora a um nível diferente, os menos qualificados) podem, através do seu progressivo processamento nos respectivos sistemas funcionais, conduzir a ainda mais desigualdades e ausências de opções.

E, no entanto, sabemos ainda demasiado pouco sobre o tipo e número de imigrantes em Portugal. Temos necessidade de mais estudos e de mais dados sobre este fenómeno. O obstáculo principal ao conhecimento das qualificações académicas dos imigrantes residentes em Portugal decorre do não tratamento deste tipo de informação pelas instituições do Estado português (ex. SEF, IEFP ou INE). Mas a recolha de informação, no momento de acolhimento dos imigrantes em território nacional ou ao longo do seu percurso educativo, tem também de ser melhorada. Importa, nomeadamente, conhecer as especialidades ou especializações dos imigrantes para que seja possível estabelecer planos pessoais de inserção no mercado de trabalho que se adequem a esses perfis profissionais. Sem informação não se podem construir políticas e, sem políticas estrategicamente orientadas, não poderá Portugal rentabilizar um capital humano de que carece enormemente.

O potencial deste tipo de imigrantes para o desenvolvimento do país é desmesurado mas, como sempre, só se traduzirá numa contribuição real se as políticas migratórias forem especificamente desenhadas tendo em vista o seu aproveitamento.

Um outro estudo importante nesta área científica foi realizado por **Catarina Reis de Oliveira (2005)⁶²⁵** em que aborda o ***“Empresários de Origem Imigrante: Estratégias de Inserção Económico em Portugal”***.

Durante os últimos trinta anos empresários imigrantes dispersaram-se por Portugal e desenvolveram novas estratégias de inserção económica: revitalizaram ruas comerciais com novos produtos, definiram novas técnicas de marketing e abriram ligações comerciais com outros empresários étnicos, por vezes residentes noutras sociedades de acolhimento.


Com o intuito de explorar estas novas formas de organização do trabalho introduzidas pelos imigrantes e seus descendentes, este estudo procurou caracterizar as estratégias empresariais dos estrangeiros residentes em Portugal e fornecer assim uma nova leitura do fenómeno imigratório, contrariando as conotações pejorativas que ligam os estrangeiros à exclusão laboral.

O estudo mostra que em Portugal os imigrantes têm maior tendência para serem trabalhadores por conta própria que os autóctones. Contudo, à semelhança do verificado em outros países da União Europeia, alguns grupos imigrantes têm maior propensão para serem empresários do que outros.

Entre as populações estrangeiras com autorização de residência em Portugal são os norte - americanos e os europeus⁶²⁶ que têm as mais altas taxas de empreendedorismo (perto dos 40%), valores bastante superiores aos dos portugueses (em média nos 26%). Em oposição, são os africanos que

⁶²⁵ OLIVEIRA, C.R. (2005). “Empresários de Origem Imigrante: Estratégias de Inserção Económica em Portugal. Observatório da Imigração. Lisboa.

⁶²⁶ Note-se que a maioria dos trabalhadores por conta própria europeus com autorização de residência são de países da União Europeia. Os imigrantes na Europa de Leste têm uma expressão diminuta nesta categoria, uma vez que têm principalmente autorizações de permanência. Recorde-se também que os estrangeiros com uma autorização de permanência apenas podem exercer uma actividade dependente em Portugal.



apresentam a mais baixa percentagem de trabalhadores por conta própria⁶²⁷ por total da sua população activa (não ultrapassam os 5%).

Detectou-se ainda alguma diversidade na estrutura empresarial das diferentes populações estrangeiras. Ao contrário dos empresários portugueses, a maioria dos empresários estrangeiros têm trabalhadores assalariados a seu cargo, ou seja, o seu empreendedorismo é dominado por patrões. Contudo, esta não é uma característica totalmente homogénea em todas as populações estrangeiras com autorização de residência no país. O peso de trabalhadores isolados ainda que reduzido, ganha maior expressividade no caso dos nacionais de países asiáticos (15,2% contra 7,3% no total de estrangeiros). Em contrapartida são os nacionais do continente americano que têm menos trabalhadores isolados (apenas 0,4%). O caso asiático ilustra a importância do trabalho familiar não remunerado nas estratégias empresariais imigrantes. Assim em alguns casos, a incidência de imigrantes no trabalho isolado pode não traduzir a inexistência de trabalhadores dependentes mas apenas a inexistência de trabalhadores remunerados.

Em suma, nem todas as populações imigrantes têm igual propensão para desenvolver uma actividade empresarial em Portugal (e.g. os africanos contrastam claramente com os cidadãos da União Europeia). Por outro lado, entre os empresários estrangeiros, detectam-se estratégias distintas (e.g. os asiáticos contrastam com os europeus e os americanos). Torna-se assim evidente que as populações estrangeiras têm perfis de inserção económica bastante heterogéneos e não têm condições semelhantes para a iniciativa empresarial.

O estudo mostra que esses contrastes são consequência de as diferentes populações estrangeiras residentes em Portugal não conseguirem mobilizar iguais oportunidades e recursos necessários à actividade empresarial. Em

⁶²⁷ Nas estatísticas oficiais usadas (do SEF e do INE) o número de trabalhadores por conta própria inclui patrões e trabalhadores isolados.

particular, conclui-se que as estratégias empresariais desenvolvidas no país por imigrantes distinguem-se pela dependência em recursos pessoais⁶²⁸, recursos familiares⁶²⁹ e/ou oportunidades étnicas⁶³⁰.

Tornou-se claro que os empresários com recursos étnicos estão muito menos vulneráveis aos constrangimentos do mercado de trabalho português, tendo em conta que conseguem emprego na sua comunidade e acumulam assim mais rapidamente capital (caso dos chineses).

Já os empresários que baseiam a sua estratégia em recursos pessoais mostram estar mais sensíveis a situações de discriminação no acesso ao mercado de trabalho e a momentos de desemprego (caso dos cabo-verdianos). Em consequência alguns imigrantes encontram-se mais dependentes das oportunidades que o mercado de trabalho português possa oferecer e por isso mais vulneráveis às flutuações da economia.


Em suma, se se manterem as condições actuais, ou seja, não se criarem incentivos nem constrangimentos ao desenvolvimento empresarial de imigrantes na sociedade portuguesa, espera-se que as estratégias empresariais (enquanto forma de integração económica no país) sejam protagonizadas principalmente por imigrantes com recursos pessoais ou étnico-comunitários.

No entanto, tendo em conta que nem todas os imigrantes têm capital e/ou recursos para desenvolver uma actividade empresarial; alguns países têm

⁶²⁸ Nos recursos pessoais consideraram-se: as poupanças próprias do indivíduo para o desenvolvimento da estratégia empresarial, a sua experiência profissional, as suas qualificações, as suas características sócio-económicas, a sua situação legal no país, a sua idade e a sua experiência migratória.

⁶²⁹ Nos recursos familiares incluíram-se as poupanças familiares para o desenvolvimento da actividade empresarial (ou em alguns casos, heranças onde se incluem empresas de família), a forte expressão de trabalhadores familiares e a experiência profissional e migratória familiar.

⁶³⁰ Nas oportunidades étnicas incluíram-se: a existência de população co-étnica no país e a sua história migratória em Portugal; empréstimos financeiros da comunidade; trabalhadores, fornecedores e consumidores co-étnicos; existência de redes de solidariedade e relações de obrigações mutuas.



combatido a vulnerabilidade económica de certas populações a partir de incentivos à criação do seu próprio emprego. Atendendo à experiência de outros países de imigração, o estudo é concluído com uma reflexão acerca de alternativas para políticas públicas portuguesas.

Discute-se que face aos desafios que os fluxos de imigração colocam à União Europeia e, concretamente, a Portugal, parece adequada a solução que passa pela definição de políticas públicas dirigidas a empresários, uma vez que podem contribuir para a mobilidade social e económica dos imigrantes na sociedade de acolhimento e para a dinamização da própria economia local.

Assim intervenção do Governo e/ou do poder local poderia combater algumas das desigualdades detectadas e diminuir o risco do investimento daqueles que têm menos recursos e se encontram mais vulneráveis no mercado de trabalho português. Por outro lado, tendo em conta os efeitos positivos que se têm verificado em outras sociedades de acolhimento onde a actividade empresarial imigrante foi estimulada, a iniciativa política em Portugal poderia criar condições para o crescimento económico do país e a revitalização de alguns mercados locais abandonados ou em risco.

Desta forma, dada a importância que este tema pode assumir nas estruturas económicas, sociais, políticas e culturais da actualidade portuguesa, o estudo das estratégias empresariais não só é uma chamada de atenção para uma nova leitura acerca dos contributos da imigração, mas também mostra formas alternativas para a mobilidade económica de imigrantes, conforme se tem observado em outros países de acolhimento de estrangeiros.

Por último realçamos um estudo elaborado por **Lourenço Xavier de Carvalho (2004)⁶³¹ em que aborda o “Impacto e Reflexos do Trabalho Imigrantes nas Empresas Portuguesas – Uma visão Qualitativa”.**

Pretende identificar e caracterizar as variáveis que emergem da vivência empresarial com o trabalho imigrante, abordando-as na óptica dos factores,

⁶³¹ CARVALHO, L.X. (2004). “Impacto e Reflexos do Trabalho Imigrante nas Empresas Portuguesas – Uma Visão Qualitativa.” Observatório da Imigração de Portugal. Lisboa

directos e indirectos, que maior impacto têm na expansão, produtividade e competitividade daquelas organizações. Assim, o seu objecto primário é o trabalho imigrante e os interlocutores privilegiados foram as empresas.

Tendo em consideração o objecto e os alvos deste trabalho há que, então, referir desde já que este decorreu num contexto económico-social muito particular.

Por um lado, o ambiente económico-empresarial permanece, ao longo do período de observação, pouco favorável. A recente conjuntura depressiva deixa ainda marcas evidentes nos negócios e na produção e os seus reflexos são manifestos no mercado de trabalho. Por outro, o presente trabalho foi levado a cabo em pleno contexto de mudanças legais e políticas sobre a Imigração, especialmente no que respeita ao trabalho imigrante⁶³².

De qualquer modo, a complexidade de observação e recolha de informação empírica que decorre destas circunstâncias sociais, políticas, económicas e empresariais, acabou por revelar por uma postura de superior maturidade das empresas em relação ao trabalho imigrante, pois já o avaliam com base em experiências de diferentes ciclos económicos e, portanto, de diferentes perspectivas sobre o mercado de trabalho. Paralelamente, o estudo beneficiou também da presença marcante que o tema da imigração ocupa actualmente no discurso público, sobretudo como se verificou no início do ano de 2004. Em suma, o trabalho realizou-se em circunstâncias de reflexão generalizada sobre esta problemática na sociedade portuguesa.

Adicionalmente, e perante um objecto de estudo tão multifacetado como o da Imigração, a metodologia de investigação teria de reflectir e corresponder a tais complexidades. Desta forma, optou-se por uma metodologia qualitativa e marcadamente exploratória, privilegiando-se o pormenor das experiências de

⁶³² O estudo estava em trabalho de campo aquando da Resolução do Conselho de Ministros 14-R/2004 de 14 de Janeiro de 2004.



empresas com o trabalho imigrante, das opiniões e percepções dos seus actores, abordando-as na óptica de Estudos de Caso.

O objectivo último deste estudo afirma-se:

- a. na identificação de fenómenos relevantes na relação entre os imigrantes e as empresas;
- b. na descoberta de pistas estratégicas para superar lacunas que obstruem a plena relação das duas partes; e no contributo do levantamento de novas questões que poderão motivar futuras investigações mais circunscritas.

O presente Sumário Executivo realça as principais conclusões que emergem globalmente do trabalho, dando ênfase aos estrangulamentos mais importantes que se opõem ao pleno funcionamento do mercado de trabalho em que os imigrantes estão inseridos, propondo algumas pistas para os superar.

Sem pretender substituir os resultados e conclusões de cada um dos capítulos do presente documento, há que destacar as seguintes 10 ideias-chave:

1. O trabalho imigrante, muito embora não trazendo alterações à estrutura salarial das empresas, é de grande valor acrescentado à competitividade destas organizações, assentando em factores eminentemente qualitativos. Esta mão de obra caracteriza-se (cap. 2.1) por uma forte disponibilidade (quantitativa e qualitativa, mas também funcional e geográfica) estando aliada a recursos e competências valiosos para o mercado de trabalho. Afirma-se, portanto, como uma alavanca fundamental à expansão, competitividade e produtividade das empresas portuguesas.
2. Esta constatação varia na sua intensidade em função dos sectores

de actividade ou dos grupos de imigrantes em causa. O caso do sector agrícola é paradigmático: um sector fustigado pelo abandono dos trabalhadores nacionais; uma dependência declarada em relação à mão-de-obra imigrante; uma evidência de acréscimos de produtividade decorrentes desta mão-de-obra; o destaque da ética de trabalho dos imigrantes do Leste europeu; a predisposição das empresas para uma situação de «win-win» com estes trabalhadores, criando todas as condições para o seu melhor acolhimento e das suas famílias. O estudo deste sector ajudará a equacionar as principais variáveis de equilíbrio entre a actividade económica e a integração equilibrada dos trabalhadores imigrantes.

3. A necessária renovação do stock de mão-de-obra imigrante em Portugal apresenta-se nas empresas como uma preocupação latente que tende a tornar-se cada vez mais manifesta, nomeadamente com a evolução positiva do ciclo económico actual. A esta preocupação correspondem expectativas das empresas de uma inexistência ou baixa qualidade de mão-de-obra em certos sectores da economia. O reagrupamento familiar é um instrumento muito importante para fixar «bons» trabalhadores, de reconhecida qualidade e desempenho, que garantem parte significativa da competitividade das empresas e os quais, para grande desconforto destas, «ameaçam» regressar definitivamente aos países de origem. É, portanto, necessário repensar os procedimentos do equilíbrio de renovação e estabilização da mão-de-obra imigrante, por via dos enquadramentos legais do reagrupamento familiar e dos mecanismos de recrutamento de mão-de-obra estrangeira, dentro e fora do território nacional.
4. A solução de recrutamento de trabalho imigrante apresentada neste estudo parece ser a resposta mais plausível aos desafios do mercado de trabalho e às exigências de competitividade das



empresas. Esta reside na potenciação do principal (e às vezes único) meio de acesso ao trabalho imigrante nas empresas portuguesas – as redes pessoais e familiares destes trabalhadores. O modelo denominado «Passagem de Testemunho» (desenvolvido no cap. 4) é, na verdade, aquele que funciona actualmente de modo informal no mercado de trabalho, pelo que é vantajoso que seja pensado num enquadramento regulamentar específico.

5. O estudo revela ainda que a descrença na capacidade de planeamento político face à questão da imigração está instalada no quadro normativo das empresas. Daí que o receio de escassez de mão de obra imigrante é contrabalançado pela certeza de que «não vale a pena as empresas preocuparem-se», pois sabem que o sector fará, em momento oportuno mas urgente, a necessária pressão sobre a administração central, resultando em legalizações extraordinárias que respondam às necessidades imediatas no mercado de emprego.

É uma crença num processo de auto-correcção do sistema com base em expedientes que precisa de ser combatida no seio do tecido empresarial, educando-o nesse sentido, pois actualmente apresenta-se como um dos obstáculos à necessária cooperação entre organismos públicos e privados no planeamento, desenho e monitorização de soluções e políticas de imigração.

6. O fenómeno da mobilidade da mão de obra é particularmente interessante no universo dos trabalhadores imigrantes, pelos mecanismos de alta rotatividade que a mobilidade horizontal introduz no sistema de emprego, assim como a mobilidade vertical no que respeita à libertação de postos de trabalho, concorrência de mão de obra, e melhoria da qualidade de vida das populações imigrantes. Nomeadamente, à luz das análises no respectivo capítulo deste trabalho, caberia pensar sobre um enquadramento

regulamentar que criasse condições de acompanhamento da forte mobilidade horizontal dos imigrantes, o que, por um lado, evitaria circunstâncias favoráveis ao trabalho ilegal. Por outro lado, aliviaria as empresas da instabilidade que este fenómeno causa na sua estrutura, nomeadamente no que respeita às perdas com a formação dos trabalhadores. E fundamental, portanto, um aprofundamento autónomo de investigação sobre os fluxos ocupacionais.

7. Relacionado com o ponto anterior revela-se a necessidade de serem facilitados e até incentivados os processos de equivalência de qualificações que os imigrantes detêm nos países de origem. Sem entrarmos no tema das qualificações de nível superior, que noutras instâncias se tem revelado de grande importância (como é o caso dos médicos ou engenheiros), pretende esta chamada de atenção contribuir para encetar processos que virão colmatar uma deficiência estrutural do mercado de trabalho nacional, decorrente da fraca representatividade do ensino médio e profissional no sistema de ensino português – uma área bastante sensível ao tecido empresarial nacional.
8. No contexto em que o reconhecimento de qualificações formais se insere das competências necessárias para a plena integração e mobilidade profissional dos imigrantes - o domínio da língua portuguesa encabeça, naturalmente, a lista dos estrangulamentos. As empresas têm dado provas da sua participação na integração dos seus trabalhadores, não somente pelo trabalho mas também por acções em comunidade, pelo que faz sentido incentivar e apoiar as empresas a disponibilizarem o ensino da língua portuguesa aos seus funcionários.
9. Os fenómenos da ilegalidade perante o trabalho decorrem de uma



multiplicidade de factores, que parecem derivar da superior predisposição de alguns grupos imigrantes para ela, assim como são catalisados por motivos inerentes ao tecido empresarial.

O caso das empresas sub-empregadoras estudadas, pelas pressões a que estão sujeitas no mercado (desenvolvido o cap. 4.1), induz-nos a pensar que o tema da ilegalidade no trabalho merece um tratamento muito próprio, de índole predominantemente qualitativa e conducente a um quadro concreto de recomendações preventivas e de colaboração institucional.

10. Do ponto de vista dos imigrantes e das empresas que os contratam, indiciam-se claras vantagens em criar e consolidar redes institucionais públicas e transnacionais. Iniciativas como a expansão das representações e organismos consulares de Portugal nos países de origem da nossa imigração, assim como destes em território nacional, ou a afirmação de redes interactivas entre entidades homólogas ao ACIME, poderiam potenciar processos que melhorariam a «saúde» do mercado de trabalho:

- a. numa mais eficiente gestão do fluxo imigrante (reagrupamento familiar, renovação de mão de obra, controlo directo de vistos no país de origem, etc.);
- b. na facilitação do processamento de equivalências e reconhecimento de competências;
- c. em acordos bilaterais que contemplem necessidades específicas de certas minorias;
- d. na percepção dos imigrantes sobre a proximidade e participação atenta dos governos dos seus países de origem, no que respeita ao bem-estar dos seus compatriotas deslocados.

Apresentamos de seguida alguns artigos científicos que nos mereceu muita atenção, como é o caso do artigo sobre a ***"Imigração e mercado de trabalho***

em Portugal: Investigação e tendências recentes”., por João Peixoto (2008)⁶³³.

Em que o autor estuda a relação entre imigração e mercado de trabalho, onde apresenta grande centralidade em Portugal. Por vezes, o estudo da vertente laboral da imigração confunde-se, mesmo, com o da própria imigração. Tal argumento tem sobretudo por base a evidência que muita da imigração para o nosso país tem uma motivação económica, isto é, destina-se a ocupar vagas no mercado de trabalho. Mesmo quando não levamos em conta a motivação inicial da migração, verificamos que a participação dos imigrantes no mercado de trabalho é elevada. Esta situação acontece também quando a entrada ocorre no âmbito da reunificação familiar; muitos dos imigrantes nesta condição, incluindo mulheres, conseguem uma inserção laboral. As elevadas taxas de actividade dos imigrantes, indicadores da propensão da população em idade adulta para realizar uma actividade económica, são ainda mais eloquentes por sabermos que Portugal é, no interior dos países da União Europeia (UE), um daqueles onde os níveis de actividade, particularmente femininos, são mais elevados. Ora a população imigrante apresenta taxas de actividade, masculina e feminina, superiores no geral à restante população portuguesa. Esta situação parece singular à escala da União Europeia (OCDE, 2007).

Para além da motivação económica habitual em muita da migração internacional contemporânea, as causas para uma tão forte incorporação de imigrantes no mercado de trabalho em Portugal passam por alguns factores. Em primeiro lugar, tem havido uma abundante procura de trabalho na economia nacional, nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito a trabalhos precários ou mal pagos, muitas vezes de natureza informal. Essa procura sucede em sectores como a construção civil, hotelaria e restauração e serviço doméstico. Por outras palavras, tem havido procura efectiva de trabalho imigrante. Em segundo lugar, têm existido canais que permitiram a rápida entrada dos

⁶³³ PEIXOTO, J. (2008), “Imigração e mercado de trabalho em Portugal: investigação e tendências”, in PEIXOTO, João (org.), *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 19-46



imigrantes nesses segmentos laborais. O facto de ter sido possível, até hoje, aceder ou permanecer no território português sem visto adequado e trabalhar de forma irregular explica por que razão tantos imigrantes têm utilizado esta via. Sucessivas regularizações – as últimas das quais dependentes da apresentação de contrato de trabalho – têm trazido para a legalidade estas situações. A possibilidade de inserção laboral irregular e obtenção de estatuto legal posterior é talvez uma das explicações para a pouca utilização que o asilo político e o estatuto de refugiado apresentam no nosso país. Em terceiro lugar, tem havido uma aparente complementaridade entre a elevada actividade dos portugueses e a dos imigrantes. Os trabalhos ocupados são, muitas vezes, complementares procurando os portugueses os segmentos mais protegidos do mercado de trabalho. Noutras vezes, os portugueses optam pela sua própria emigração, realizando trabalhos de menor estatuto social e económico noutros países.

Neste texto serão brevemente examinados alguns pontos relativos ao estado actual do conhecimento e tendências recentes sobre a imigração e mercado de trabalho em Portugal. Na primeira parte serão referidos alguns dos principais contributos teóricos para esta questão, entre os quais se salientam a importância da segmentação e flexibilização do mercado de trabalho. Na segunda parte serão lembrados alguns dados estatísticos sobre este tema em Portugal. Apesar das limitações das fontes estatísticas, algumas realidades estão hoje bem diagnosticadas. Na terceira parte serão revistos os principais estudos que têm sido realizados. Finalmente são sugeridas algumas linhas de investigação futura. Apesar deste exercício de reunião de informação, o autor teve a consciência que o conhecimento sobre a inserção laboral dos imigrantes em Portugal permanecerá incompleto. O carácter dinâmico da imigração e do mercado de trabalho, a natureza fragmentária das fontes e a dispersão de informação e de estudos disponíveis exigem que, num prazo não muito dilatado, novos levantamentos sejam efectuados.

Ainda nesta linha, o artigo de **Sónia Pereira (2008)⁶³⁴**, sobre ***“Trabalhadores imigrantes de origem africana: precariedade laboral e estratégias de mobilidade geográfica”***.

Este artigo tem por objectivo reflectir sobre as condições de trabalho associadas à inserção dos trabalhadores imigrantes no mercado de trabalho português, e sobre as suas estratégias laborais, nomeadamente a da mobilidade no espaço europeu, que se intensificou nos últimos anos. Sugere a autora que a precariedade associada aos modos de incorporação laboral dos imigrantes não é estática, mas altera-se ao longo do tempo, e analisou, de forma exploratória, as implicações para os imigrantes de origem africana do crescimento das formas de trabalho “atípicas”, não tradicionais, flexíveis ou precárias. Examinou ainda a agência dos imigrantes relativamente às condições de trabalho encontradas, nomeadamente através do recurso à mobilidade geográfica.

O artigo de José Carlos Marques e Pedro Góis (2008)⁶³⁵, em ***“Imigrantes altamente qualificados em Portugal: uma tipologia”***.

A imigração altamente qualificada em Portugal é uma realidade antiga e multidimensional que tem vindo a tornar-se mais complexa nos últimos anos e que apresenta uma elevada diversidade interna. Neste artigo apresenta uma análise desta componente específica da imigração portuguesa e explicitam as suas modalidades de inserção num mercado de trabalho português que se caracteriza como segmentado. Através da construção de uma tipologia propõe os autores uma explicitação conceptual para a análise da imigração que apresenta elevados níveis de qualificação escolar, esteja ou não enquadrada em empregos compatíveis com essas habilitações. Identificam a existência de três grupos bem definidos de imigrantes altamente qualificados em Portugal:

⁶³⁴ PEREIRA, S. (2008), “Trabalhadores imigrantes de origem africana: precariedade laboral e estratégias de mobilidade geográfica”, in PEIXOTO, J. (org.), Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 47-71.

⁶³⁵ MARQUES, J. C. & GÓIS, P. (2008), “Imigrantes altamente qualificados em Portugal: uma tipologia”, in PEIXOTO, João (org.), Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 73-94.



- a. grupo de indivíduos que migraram para Portugal sem constrangimentos e que exercem funções correspondentes às suas qualificações (normalmente ligados a empresas transnacionais);
- b. grupo de indivíduos que migraram para Portugal de forma independente e se encontram a trabalhar no segmento secundário;
- c. grupo de indivíduos que adquiriram parte da sua formação em Portugal e trabalham no mercado de trabalho português. Através de uma análise descritiva de cada um dos tipos apresentados caracterizam as suas diferentes dinâmicas e especificidades.

Um outro artigo muito interessante tem haver com os imigrantes empreendedores, **de Catarina Reis Oliveira (2008)⁶³⁶, onde aborda “Diver – cidades empresariais em Portugal: padrões de incidência territorial de empresários imigrantes”.**

O crescimento da migração internacional nas últimas décadas gerou importantes impactos no aumento dos pequenos empresários imigrantes. Os empresários imigrantes são responsáveis pela mudança das paisagens urbanas, revitalizando zonas da cidade e mercados locais abandonados, e pela criação de emprego para outros imigrantes e autóctones.

Nota-se, contudo, que nem todos os contextos locais atraem e/ou estimulam o desenvolvimento empresarial de imigrantes. As diferenças entre taxas de empreendedorismo de grupos imigrantes em várias cidades confirmam a influência dos contextos locais. Para estudar a influência de estruturas de oportunidades locais nas estratégias empresariais de imigrantes, foram analisados neste artigo alguns dos determinantes da distribuição territorial e de investimento dos imigrantes em Portugal. Como será mostrado, os imigrantes

⁶³⁶ OLIVEIRA, C. R. (2008), “Diversidades empresariais em Portugal: padrões de incidência territorial de empresários imigrantes”, in PEIXOTO, João (org.), Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 95-120.

capitalizam as estruturas de oportunidades em que se inserem e mostram agilidade na gestão de recursos étnicos na definição das suas estratégias empresariais.

O artigo científico de **Fernando Luís Machado (2008)⁶³⁷**, ***“Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acesso, perfis e trajectos”***.

Este artigo analisou o autor as situações e percursos profissionais dos filhos de imigrantes africanos em Portugal, com base nos resultados de uma pesquisa que se apoiou num inquérito a 1 000 indivíduos dos 15 aos 29 anos, fixados na região de Lisboa e Vale do Tejo, e em vinte e duas entrevistas em profundidade a casos - tipo.

Os resultados mostram que essas situações e percursos são diversificados e estão longe de reproduzir mecanicamente a condição mais comum entre os seus pais e mães, respectivamente, o trabalho na construção civil e nos serviços pouco qualificados.


Quanto à comparação com os jovens em geral, concluí que as situações e percursos profissionais dos filhos de imigrantes, para condições sociais iguais, não são significativamente diferentes.

Um outro artigo bastante interessante é o de **Neila Karimo (2008)⁶³⁸**, ***em que aborda a “Igualdade de oportunidades e diminuição das barreiras no acesso ao mercado de trabalho português: a importância das parcerias”***.

A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho é um dos pilares fundamentais do processo de integração em qualquer sociedade de

⁶³⁷ MACHADO, F. L. (2008), “Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos”, in PEIXOTO, J. (org.), Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 121-158.

⁶³⁸ KARIMO, N. (2008), “Igualdade de oportunidades e diminuição das barreiras no acesso ao mercado de trabalho português: a importância das parcerias”, in PEIXOTO, João (org.), Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 163-169.



acolhimento. Neste âmbito, uma das linhas de actuação do Estado Português passa exactamente por estimular oportunidades de inserção laboral dos imigrantes. Entre as várias iniciativas e programas estatais, destacamos neste artigo as actividades desenvolvidas pelo Gabinete de Apoio ao Emprego (GAE) do Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI) do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

O artigo em que aborda o ***“Reconhecimento de habilitações académicas de médicos e de enfermeiros imigrantes”***, por ***Luísa Valle, Rosário Farmhouse e Vera Marques (2008)***.⁶³⁹

Embora não exista, ainda, um levantamento oficial das qualificações dos imigrantes residentes em Portugal, sabe-se que uma elevada percentagem destes é detentora de cursos médios ou superiores. Para o nosso país, este é um desafio à promoção de modelos inovadores de apoio ao reconhecimento de qualificações e à integração no mercado de trabalho. Foi nesta linha que, ao longo dos últimos anos, têm vindo a ser desenvolvidos projectos de apoio a médicos e enfermeiros imigrantes, entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Serviço Jesuíta aos Refugiados e, no último caso, também com o Hospital Amadora - Sintra e com a Escola Superior de Enfermagem Francisco Gentil. Em resultado destes projectos, 107 médicos e 45 enfermeiros imigrantes obtiveram já equivalência para as suas habilitações académicas e autorização para exercer a sua profissão em Portugal. Estes profissionais de saúde estão hoje a trabalhar no Sistema Nacional de Saúde e, graças a estas oportunidades, puderam reiniciar as suas carreiras profissionais, interrompidas quando decidiram imigrar à procura de melhores condições de vida, para si e para as suas famílias. Também nós, portugueses, beneficiaremos porquanto passamos a poder contar com o seu contributo e dedicação numa área onde continua a haver carência.

⁶³⁹ VALLE, L., FARMHOUSE, R., & MARQUES, V. (2008), “Reconhecimento de habilitações académicas de médicos e de enfermeiros imigrantes”, in PEIXOTO, João (org.), *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*, Abril 2008, n.º 2, Lisboa: ACIDI, Pp. 171-176.

4.3 Pertinência do estudo.

Deste modo, e tendo em conta o contexto em que este estudo se insere, utilizou-se uma metodologia descritiva, qualitativa e quantitativa. Acredita-se que esta escolha seja a mais adequada para dar resposta aos objectivos propostos, partindo da elaboração de questionários e entrevistas a serem realizados pelos alunos, tendo como objectivo reflectir e aprofundar alguns aspectos levantados pela intriga de carácter pessoal.

Ao escolher a metodologia de investigação, dever-se-ão ter em conta, três factores importantes:

- i a natureza das principais questões do estudo;
- ii a possibilidade de controlo sobre as variáveis ou acontecimentos;
- iii o facto de se tratar, ou não, de um fenómeno que se desenvolve no momento do estudo (cit. Yin, 1989; Aprud Lima, 2001)⁶⁴⁰.


Segundo Gil (2002 p. 42)⁶⁴¹, “(...) as pesquisas descritivas tem como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Deste modo, entende-se como descritivo quando o investigador numa primeira fase procura analisar e interpretar todas as informações teóricas resultantes de uma pesquisa documental e bibliográfica, seguindo-se uma pesquisa em campo. De acordo com Mata Justo (2012)⁶⁴², o investigador encontra-se no local estando directamente relacionado com assunto em causa. Neste sentido, “o investigador observa, regista, analisa e correlaciona os factos sem os

⁶⁴⁰ LIMA, Gisela Maria (2001) - A Mediateca Escolar: Individualização e diferenciação do ensino. Lisboa: 1ª edição; Instituto de Inovação Educacional.

⁶⁴¹ GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁶⁴² JUSTO, J. M. M. [2012]. – Tipologias de Investigação. 1.ª Edição. Universidade Lusíada de Lisboa. Lisboa.



manipular” (Mata Justo, 2012, p.3)⁶⁴³ recorrendo ao uso de entrevistas, questionários, etc.

Já por qualitativo, entende-se que a investigação baseia-se na interpretação de fenómenos e na compreensão detalhada de significados relacionados com o assunto a ser estudado (Kauark et al, 2010)⁶⁴⁴. Neste contexto, os mesmo autores, afirmam que existe “um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Kauark et al, 2010, p.26)⁶⁴⁵, mas sim, em letras e imagens, dando mais importância ao processo que aos próprios resultados.

Na mesma perspectiva, Lefébvre (1990) sublinha, que a investigação qualitativa caracterizar-se:

Por ser uma investigação de ideias, da descoberta de significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a pesquisa, visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, fazendo com que a construção teórica se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem (cit. Pacheco, 1995 Aprud Lima, 2001, p.50)⁶⁴⁶.

Portanto, a investigação qualitativa centra-se no que se observa, sendo os factos observados integrados num determinado contexto social, cultural e histórico (Burguess, 1985 Aprud Lima 2001)⁶⁴⁷.

Assim, Sherman(1988) advoga que o objectivo de uma investigação qualitativa não é apenas a verificação de uma ideia pré-estabelecida, mas sim a descoberta de caminhos para novos conhecimentos (Lima, 2001, p.51)⁶⁴⁸.

⁶⁴³ Idem.

⁶⁴⁴ KAUARK, Fabiana da Silva; Magalhães, Fernanda C.; Medeiros, Carlos Henrique (2010) - Metodologia da Pesquisa, um guia prático. Itabuna/ Bahia. Via Litterarum Editora. Recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁶⁴⁵ Idem

⁶⁴⁶ LIMA, Gisela Maria (2001) - A Mediateca Escolar: Individualização e diferenciação do ensino. Lisboa: 1º edição; Instituto de Inovação Educacional.

⁶⁴⁷ Idem

⁶⁴⁸ Idem

Segundo Carr e Kemmis (1988 Aprd Lima, 2001)⁶⁴⁹, a investigação educativa não se baseia na criação de teorias, mas sim, na procura de soluções de problemas práticos, contribuindo para a melhoria da prática educativa.

Atendendo a estes aspectos, o presente estudo, utilizou como estratégia de investigação, o estudo de caso.

4.3.1 Objectivos e hipóteses da investigação.

Os processos de escolarização dos jovens descendentes de imigração têm constituído, desde de então, a problemática central de alguns estudos realizados em Portugal, ainda em número insuficiente e de carácter limitado.

Estes têm identificado características específicas dos modos de relação dos descendentes de imigrantes com a instituição escolar, encaradas como resultado da convergência de dimensões associadas à etnicidade, à classe social, à condição etária ou ainda à pertença territorial, entre outras (Machado e Matias⁶⁵⁰, 2006; Machado Matias e Leal⁶⁵¹, 2005; Marques⁶⁵² et al., 2005; Martins⁶⁵³, 2004; Pires⁶⁵⁴, 2000; Seabra⁶⁵⁵, 1999; Tavares⁶⁵⁶, 1998).

⁶⁴⁹ Idem

⁶⁵⁰ MACHADO, F.L. & MATIAS, A.R. (2006). "Descendentes de imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de investigação Sociológica". CIES e-working Paper (13/2006).

⁶⁵¹ MACHADO, F.L.; MATIAS, A. R. & LEAL, S.F. (2005) "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", in *Análise Social*, n.º 176, pp. 695 – 714.

⁶⁵² MARQUES, M.; MARTINS, J.L; BASTOS, J.G.P & BARREIROS, I. (2005) "Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade, Lisboa: ACIME/Observatório da imigração.

⁶⁵³ MARTINS, J.L. (2004), "As comunidades de origem imigrante e a escola", comunicação apresentada em II Congresso Português cde Demografia, 27 a 29 de Setembro (disponível em: http://www.apdemografia.pt/ficheiros_comunicacoes/1730767067.pdf, acedido a 23 de Agosto de 2011).

⁶⁵⁴ PIRES, S. (2009), "A Segunda Geração de imigrantes em Portugal e Diferenças do Percurso Escolar: Os Jovens de Origem Caboverdiana Versos Jovens de Origem Hindu-Indiana. Lisboa. Alto Comiissário para a Imigração e Dialogo Intercultural.

⁶⁵⁵ SEABRA, T. (1999), "Educação nas famílias: Etnicidade e Classes Sociais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

⁶⁵⁶ TAVARES, M.V. (1998), *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma Abordagem Antropológica da Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.



Algumas dessas características têm uma maior incidência no insucesso escolar, nomeadamente nos alunos de origem africana, uma frequente simultaneidade entre o mundo da escola e o do trabalho, a entrada precoce no mundo do trabalho, nomeadamente pela via mais precária (Vala et al., 2003)⁶⁵⁷, um outro estudo semelhante, mas em lado contrario, isto é, estudou-se o êxito escolar no ensino secundário, os Luso-Africanos no que diz respeito à sua inclusão como à sua integração no mercado de trabalho (Justo (coord.) et al., 2007)⁶⁵⁸. Existe uma grande relação entre o sucesso educativo destes alunos e a teimosia dos pais no acompanhamento escolar dos seus filhos, e uma boa preparação e adequação ao mercado de trabalho.

Trabalhos realizados que nós lemos, tinham como objecto o insucesso ou o abandono escolar em Portugal, evidenciavam ainda que os filhos de imigrantes ou jovens pertencentes a minorias étnicas se incluíam entre os grupos que mais propensão tinham para o abandono escolar, nomeadamente durante o 3.º ciclo do ensino básico, devido a dificuldades na língua portuguesa, itinerância familiar e insucesso repetido (Ferrão e Honório, 2000)⁶⁵⁹.

As análises destas populações no espaço escolar assume uma importância incontornável, dado o lugar central e estratégico que a escola ocupa no funcionamento e desenvolvimento das sociedades modernas. É atribuída à escola, de um modo sem precedentes, a preparação do jovem para a vida activa, para um mundo de trabalho complexo, para as necessidades individuais e colectivas de emprego e mobilidade social, não obstante a existência de outros objectivos de ordem social que, são realizados quotidianamente no interior da escola, tais como a promoção do êxito escolar, da capacidade de participação na vida escolar, no desporto escolar, no espaço

⁶⁵⁷ VALA, J.; FERREIRA, V. S.; LIMA, M. E. & LOPES, D. (2003), "Simetrias e identidades: jovens negros em Portugal, Colecção Estudos sobre a Juventude, n.º 8, Oeiras, Celta Editora / IPJ.

⁶⁵⁸ JUSTO, J.M.M. (Coord), et al. (2007). Obra citada.

⁶⁵⁹ FERRÃO, J. & HONÓRIO, F. (2000). "Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação, Colecção". Colecção Estudos e Análises#, n.º 36, Lisboa: Observação do Emprego e Formação Profissional.

cultural da escola, no exercício dos direitos de cidadania, nos seus lóbis, e o entendimento do mercado de trabalho.

A educação formal torna-se, por isso, um elemento central de intervenção, da integração e de previsão dos futuros destes filhos, descendentes de imigrantes, tanto quanto à gestão do dia-a-dia, de construção das suas identidades e das trajectórias de vida pessoais.

A escola assume, de acordo com a investigação que agora se apresenta, o palco de um Teatro único de observação de uma diversidade de composições sociais, dos processos de escolarização, trajectos e projectos de jovens descendentes de imigração em Portugal.

À saída do ensino básico, os jovens com 15 de anos de idade, vivem um momento importante da sua autonomização, em grande parte impulsionado pela necessidade de efectuar uma escolha escolar no ensino secundário, que se estrutura na articulação dinâmica entre a família, as sociabilidades e a escola (Velho, 1994⁶⁶⁰; Mateus⁶⁶¹, 2003).

As escolhas escolares dos alunos em transição para o ensino secundário fazem-se *“(...) de acordo com as estratégias e trajectórias de vida das famílias ou em oposição a elas; integrando referencias recolhidas durante a escolarização ou, pelo contrario, primando pela sua ausência”* (Benavente⁶⁶² et al, 1994, Justo⁶⁶³ et al, 2007).

4.4 Objectivos gerais e objectivos específicos.

Nesta fase essencial do nosso processo de investigação vamos definir, em primeiro lugar, os objectivos gerais que guiaram o nosso trabalho em todo o

⁶⁶⁰ VELHO, G. (1994), "Projecto e metamorfose", Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

⁶⁶¹ MATEUS, S. (2002), "Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano", in sociologia, Problemas e Práticas, n.º 39, Pp.117-149.

⁶⁶² BENAVENTE, A.; CAMPICHE, J.; SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. (1994). "Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico", Lisboa: Fim de Século.

⁶⁶³ JUSTO, J.M.M.(Coord), et al. (2007). Obra citada.



momento, e em segundo lugar, os objectivos específicos, que determinaram o desenvolvimento da nossa investigação.

Desejamos que os conhecimentos adquiridos com este trabalho ponha em relevo o papel fundamental da educação em conformidade com as expectativas e os sonhos dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa.

Tendo em conta sempre a nossa finalidade e tendo consciência das nossas limitações pessoais, materiais, económicas, etc., o nosso estudo ficou circunscrito às cidades de Faro, na Região do Algarve, e de Setúbal, na Península de mesmo nome, para abranger e comparar com uma representação das duas zonas distintas do País, quer no ponto de vista social, quer do ponto de vista económico.

Esta Tese Doutoral contou essencialmente com um discurso fundamentalmente à volta da imigração, como facto actual e como tema de estudo;

“o êxito escolar dos filhos dos imigrantes na escola portuguesa, no ensino regular, no ensino profissional e a relação com o mercado de trabalho”. [negrito nosso]

4.4.1 Objectivos gerais.

A pesquisa equaciona, deste modo, através de vários ângulos complementares, uma das mais importantes vertentes dos modos de relação dos jovens Lusos, Luso-Africanos, Brasileiros, e alunos da Europa de Leste, com a escola – a construção de um projecto de vida – no âmbito da matriz social e culturalmente complexa, plural, que caracteriza as sociedades contemporâneas e os seus espaços educativos.

Assim a presente Tese Doutoral contou com os objectivos gerais que orientou a coluna vertebral desta investigação:

- a) Os factores que, na perspectiva dos alunos, mais contribuíram para o seu êxito escolar.
- b) As expectativas que os pais têm relativamente à formação escolar e profissional dos seus filhos.
- c) O desejo dos alunos a ingressarem no ensino superior.
- d) As motivações destes alunos para ingressarem no mercado de trabalho.

4.4.2 Objectivos específicos.

Na realidade, os estudantes imigrantes ou ainda os descendentes de imigrantes sentem, de uma forma geral, maiores dificuldades do que os seus pares “nativos” no desempenho escolar, no acesso à educação formal, ou na progressão normal dos estudos, nos vários ciclos educativos.

Uma vez explicitados os objectivos gerais da investigação, passamos a formular uma serie de objectivos específicos mais concretos. É a partir da consecução destes, quando nos aproximamos da finalidade última da investigação. Neste sentido construíram-se os objectivos específicos do nosso estudo:

- a) Caracterizar os alunos Luso-africanos, Brasileiros, e Europa de Leste, que frequentam o ensino secundário, em termos de perfil pedagógico, sociológico e escolar;
- b) Identificar factores que, na perspectiva dos alunos, fossem determinantes para o seu êxito escolar;



- c)** Identificar as motivações subjacentes às suas escolhas de educação/formação;
- d)** Determinar as expectativas dos alunos sobre o desempenho de uma profissão, atendendo ao percurso escolar/formativo em que se integravam;
- e)** Identificar os factores responsáveis pela integração profissional, através do estudo de trajectórias pessoais, escolares e profissionais de ex-alunos, actualmente integrados no mercado de trabalho;
- f)** Determinar o grau de satisfação quanto ao enquadramento profissional;

4.5 Formulação das hipóteses de investigação.


A fim de poder testar algumas hipóteses levantadas no quadro teórico, a população alvo inclui quatro grupos distintos, jovens Lusos, de origem Africana, (Luso – Africanos), Brasileiros e alunos de origem de Leste.

A escolha destas comunidades prende-se ao facto de elas já terem sido estudadas, isoladamente, mas nunca numa perspectiva de êxito escolar ao longo dos ciclos educativos destes alunos e os seus desempenhos no mercado de trabalho após os estudos escolares na escola portuguesa.

Assim, neste momento do nosso estudo, quando já definimos o problema da nossa investigação, consideramos oportuno desenvolver as nossas hipótese de investigação.

4.5.1 Hipóteses quanto aos factores de êxito escolar no ensino básico.

- a)** Os filhos de imigrantes provenientes dos PALOP, Brasil e Europa de Leste encontram-se bem integrados na escola portuguesa.
- b)** Os factores que mais contribuíram, na perspectiva dos alunos, para o seu êxito escolar.
- c)** A Auto-estima constitui um factor de êxito escolar.
- d)** As expectativas que os pais têm relativamente à formação dos seus filhos, são factores de êxito importantes.
- e)** As habilitações académicas dos seus progenitores são factores de êxito escolar dos seus educandos.
- f)** O domínio da língua portuguesa (português de Portugal - escrito e falado) é um factor determinante do sucesso escolar e profissional



dos filhos de imigrantes provenientes dos PALOP, Brasil e Europa de Leste.

4.5.2 Hipóteses quanto às motivações para a frequência do ensino secundário.

- a)** As motivações destes alunos para o ingresso do ensino secundário.
- b)** As motivações para o ingresso no ensino profissional destes alunos à certificação escolar e profissional proporcionada por este tipo de ensino.
- c)** As suas vocações para o exercício de uma profissão.

4.5.3 Hipóteses relativamente às expectativas futuras.

- a.** As expectativas destes filhos de imigrantes provenientes dos PALOP, Brasil e Europa de Leste ao inserirem-se no mercado de trabalho.
- b.** A expectativa de ingressarem no Ensino Superior Português.
- c.** As habitações académicas/escolares dos pais e as suas influências na inserção do ensino superior ou no mercado de trabalho.

4.6 Justificação e descrição das opções metodológicas.

A perspectiva teórica da metodologia da investigação está condicionada pelo objecto da nossa investigação através dos objectivos que traçamos e das questões que colocamos.

Crotty (1998)⁶⁶⁴, utiliza o conceito de perspectiva teórica, para indicar o posicionamento filosófico subjacente a uma metodologia e que proporciona o contexto e a fundamentação para o desenvolvimento do processo de investigação:

- (a) estrutura o design da investigação;
- (b) orienta os dados a serem colhidos;
- (c) fornece a base na qual a análise dos dados deve ser realizada.

Desenvolvemos o nosso trabalho de acordo com uma perspectiva teórica interpretativa.


O objectivo do Interpretativismo é a compreensão dos fenómenos: compreender os valores, atitudes e crenças que influenciam as pessoas a agirem de um modo particular (Candy, 1989)⁶⁶⁵.

Esteban (2003)⁶⁶⁶ assinala como principal característica epistemológica do interpretativismo, o facto de as pessoas terem a capacidade de construir e partilhar significados através da linguagem. O que caracteriza a acção humana é o seu significado subjectivo: a acção humana é entendida por referência aos significados que as pessoas que a realizam lhe atribuem, isto é, às suas intenções e ao contexto em que actuam. Assim toda a escola interpretativista se preocupa em indagar as formas de construção pelos sujeitos da sua realidade, sendo indispensável que se preocupe igualmente com a

⁶⁶⁴ CROTTY, M. (1998). The foundation of social research. Meaning and perspective in the research process. London: Sage.

⁶⁶⁵ CANDY, P. (1989). Alternative paradigms in educational research. Australia Education researcher. Pp.1-11.

⁶⁶⁶ ESTEBAN, S. (2003). Investigación cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.



interpretação que eles realizam dos porquês e do sentido das suas acções e da sua situação em geral.

Adoptar esta visão interpretativista é assumir o ponto de vista dos envolvidos nos fenómenos como prioridade, é compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, é assumir como assunção básica, na investigação, que o contexto exerce influência no comportamento humano (Candy, 1989)⁶⁶⁷.

4.6.1 Metodologia e as fases da investigação.⁶⁶⁸

Este capítulo surgiu a partir do trabalho conjunto do Grupo de Investigação de Educação Comparada de Sevilha, liderada pelo Professor Dr. Vicente Llorent Bedmar, director desta Tese de Doutoramento. Dentro deste grupo de investigação, criámos a secção sobre a metodologia comparativa.

O presente estudo tem como objectivo conhecer o êxito escolar dos alunos do ensino secundário e do ensino profissional nas escolas da cidade de Faro e das escolas da cidade de Setúbal, bem como as suas integrações no mercado de trabalho ao nível das empresas locais ou regionais, as mudanças curriculares e inovações, e assim compará-los entre as diferentes cidades.

O nosso objectivo é contribuir para uma melhor compreensão desta importante área de sistemas de ensino e, para isso, optámos pelo método comparativo.

Esta investigação visa colocar em jogo uma série de instrumentos, procedimentos e técnicas para a obtenção de dados, informações e conhecimentos científicos em diferentes fenómenos educativos, bem como encontrar soluções para os problemas e conflitos socioeducativos⁶⁶⁹. Seleccionámos as técnicas de recolha de dados empregados na abordagem mais qualitativa da investigação: observação e entrevista.

⁶⁶⁷ CANDY, P. (1989). Obra citada. p.4

⁶⁶⁸ Este capítulo foi elaborado pelo Grupo de Investigação de Educação Comparada de Sevilha, dirigido pelo Dr. Vicente Llorent Bedmar.

⁶⁶⁹ BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997): Métodos de Investigación Psicopedagógica. Madrid. McGraw-Hill. p.49

A simples observação pode ser entendida como a forma de observação mais autêntica. Graças ao tempo gasto nas nossas salas, poderíamos ter uma visão mais ampla sobre o fenómeno estudado.⁶⁷⁰

As entrevistas foram um contacto directo com a realidade dos sujeitos envolvidos. As várias entrevistas serviram, na maioria dos casos, para verificar os dados já conhecidos, e para obter outros novos dados.

Embora estas duas técnicas tenham sido imprescindíveis, a principal fonte de informações científicas foi o estudo documental. Não devemos esquecer que:

O uso da documentação é um procedimento necessário para toda a investigação, independentemente dos métodos e técnicas utilizadas.⁶⁷¹
(Ander, 1982, p. 185)

Através deste podemos conhecer e compreender as tendências e as formas de sistemas de ensino quer ao nível do ensino regular, isto é, aquele que promove o acesso ao ensino superior e o outro na faixa profissional, isto é, a via que supostamente os alunos estão melhores preparados para o mercado de emprego e de trabalho, vindo a compreender muitas das mudanças, nomeadamente, como respostas às pressões sociais e contestações empresariais.

Tentámos observar no local, as Escolas de Formação Profissional e os seus alunos no seu contexto real e, assim, comprovar se os requisitos formais são postos em prática. Com estas técnicas e a sua pertinente triangulação, temos reunidas as necessidades de recolha de dados consistente com os objectivos de nossa investigação.

⁶⁷⁰ CARDONA MOLTO, M. C. (2002): Introducción a los métodos de investigación en Educación. Madrid. EOS. Pp. 147

⁶⁷¹ ANDER-EGG, E. (1982): **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires. Humanitas. p.185



A aquisição de uma perspectiva global e equilibrada da formação profissional inicial, a partir de uma abordagem interdisciplinar, levou-nos a escolher o método comparado para a realização de estudos preparativos, onde a capacidade de compreensão espacial é essencial.

A pesquisa interdisciplinar não é apenas possível, mas altamente desejável e é particularmente relevante nas fases de análise explicativa e de comparação de valores e prospectiva, como veremos no nosso estudo, que se referem diferentes áreas do conhecimento.

Por um lado, do Departamento de Educação da Universidade de Córdoba e da Universidade Lusíada de Lisboa mais precisamente a área de Didáctica e Organização Escolar, a participação tornou-se essencial e muito importante para o estudo.

Por outro lado, obviamente, essas contribuições foram enriquecidas significativamente através da Educação Comparada que, o Departamento de Teoria e História da Educação e da Pedagogia Social da Universidade de Sevilha têm favorecido um maior rigor científico na aplicação da metodologia comparativa, em que é reconhecido o especialista Professor Llorente Bedmar. Este contribuiu também em diversos domínios relacionados com a Formação Profissional em geral, pois é uma das suas pesquisas desde há muitos anos. Para iniciar esta secção, debruçamo-nos sobre o conceito básico da metodologia proposta por Taylor Bogman que entende que:

*A metodologia refere-se à forma como abordamos os problemas e como encontramos uma resposta. Nas Ciências Sociais é aplicada na forma de realizar a investigação. Os nossos pressupostos, interesses e objectivos, levam-nos a eleger uma ou outra metodologia*⁶⁷² (Taylor y Bogdan, 1990, p. 27)

⁶⁷² TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires. Paidós.

Ao definir metodologia sugerimos que se refere aos planos que são feitos antes do início do trabalho e todo o processo de investigação. Assim, acreditamos que, uma vez que o procedimento foi definido mais em consonância com o objecto de estudo e as suas circunstâncias, temos de fazer uma série de passos, posteriormente, para alcançar os objectivos planeados.

No mesmo sentido, concordamos com Estebaranz, considerando que o método da investigação é: "*(...) o caminho lógico para estudar o problema e comunicar os resultados sobre ele*"⁶⁷³.


É fundamental neste momento do estudo, tratar de várias questões para seleccionar a metodologia, que é realmente essencial para atingir os objectivos que se pretende alcançar com a realização deste trabalho. O primeiro passo é definir a metodologia mais adequada à natureza do estudo; revelada sobre a questão temática do mesmo, o foco da pesquisa, a visão do próprio pesquisador.

Especificamente, referimo-nos ao objecto de estudo central da investigação e os diferentes agentes que actuam em: contexto económico, com habilitações académicas, com habilitações extra-escolares. A constituição destes elementos conduz a uma escolha dos instrumentos de análise e a devoluções de outros, dependendo da importância deles para o estudo.

Sendo conhecedores das diferentes ciências pedagógicas que se desenvolvem no útero da educação⁶⁷⁴, devemos indicar que a escolha desta investigação optou por Ciências da Educação Comparada. Daí a preocupação da parte investigador que lançou os princípios nesta Tese de Doutoramento; queremos passar a conhecer e compreender os diferentes fenómenos que ocorrem no próprio objecto de estudo, com a intenção de chegar a uma série de

⁶⁷³ ESTEBARANZ, A. (1991): El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. En la Revista de Enseñanza nº 8, Pp. 165-180.

⁶⁷⁴ GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1980): Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona. CEAC. Pp. 5-34



conclusões que ajudam na formulação de possíveis alternativas de acção para a sua melhoria. De acordo com o Garcia Garrido:

A finalidade da Educação Comparada não é oferecer ou rejeitar modelos, mas sim compreender as diferentes pessoas e aprender sobre as suas experiências educacionais e culturais. Não é, definitivamente, melhorar um sistema educativo de forma isolada, mas sim, melhorar a educação no mundo, melhorando assim os sistemas educativos específicos (atenção: não são os sistemas de ensino).⁶⁷⁵ (Garrido, 1981, Pp. 182-195)

Ao mesmo tempo e, em coerência com as abordagens de Bisquerra Alzina, uma das particularidades da ciência e que devemos salientar nesta investigação, centra-se na "compreensão da realidade para transformá-la".⁶⁷⁶

Há muitas posições que se foram mostrando a favor e contra à denominação da comparação como uma ciência em si⁶⁷⁷. Neste estudo, vamos seguir as recomendações de García Garrido, quando disse:

No caso da Educação Comparada (...) o fundamental é reconhecer que, além do uso da abordagem comparativa (que tem, além disso, os métodos e técnicas de pesquisa bastante diferentes), também tem um objectivo muito específico: os sistemas educativos ou, o que é o mesmo, tem a consideração do processo de formação específica em sistemas sociais".⁶⁷⁸ (Garrido, 1996, p.127)

Além disso, juntamo-nos aos princípios de King⁶⁷⁹, referentes à natureza pragmática da Educação Comparada, alegando que um dos seus objectivos é a promoção da melhoria dos sistemas de ensino e, finalmente da sociedade.

⁶⁷⁵ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1981): Presente y futuro de la Educación Comparada, Revista de la Secció de Ciències de l'Educació, n.º 1, Pp. 182-195.

⁶⁷⁶ BISQUERRA ALZINA, R. (2004): Metodología de la Investigación Educativa. Madrid. La Muralla. Pp. 25-26.

⁶⁷⁷ Entre os muitos autores que o professor García Garrido nos propõe, como aqueles que advogam uma ciência unificada da educação, independentemente de se ter a Educação Comparada como uma ciência da educação, citamos: García Hoz, Villalpando, e Nassif.

⁶⁷⁸ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Fundamentos de Educación Comparada. Madrid, Dykinson.

⁶⁷⁹ KING, E. (1972): El propósito de la Educación Comparada. En Márquez, A. M. (Comp.) Educación Comparada: teoría y metodología. Buenos Aires. Ateneo. pp. 61. También

Em consonância com Martínez Usarralde, acreditamos que a ciência deve fornecer, por um lado, os fundamentos teóricos, e por outro, aplicações práticas, dando uma visão ecléctica das diferentes posições dos principais comparatistas⁶⁸⁰.

Da mesma forma, e apesar do anteriormente dito, García Garrido afirma que: "o que justifica, essencialmente, uma ciência é o seu método."⁶⁸¹ Assim sendo, conhecedores da aplicabilidade e utilidade do método comparativo, podemos afirmar que esta investigação é parte da Ciência da Educação Comparada.

Sem mais de longas, e após esta investigação estar localizada dentro da Ciência da Educação Comparada, é o momento de entrar na justificação do uso do método comparativo, e as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informações que foram seleccionados durante o estudo.

descritas as razões da importância da Educação Comparada que expõe **FERRER JULIÀ (2002): La Educación Comparada actual. Barcelona. Ariel. Pp. 44-48**

⁶⁸⁰ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid. La Muralla. p. 61.

⁶⁸¹ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Obra citada. p.93.

4.7 Método comparativo.

Nas páginas seguintes, propomos a metodologia principal seguida ao longo do estudo, neste caso, a metodologia comparada. Para isso, e em consonância com a proposta feita pelo comparativista García Garrido, este estudo baseia-se na definição do professor Llorent Bedmar, que compreende :

"(...) A Educação Comparada é uma ciência da educação que se caracteriza por estudar os sistemas de ensino usando o método comparativo".⁶⁸²

Este conceito reflecte a particularidade da Educação Comparada como Ciência, já que é caracterizada por um objecto e um método próprio. Sendo os principais objectos de estudo os sistemas de ensino e, a partir de uma perspectiva mais ampla, também se anunciam novas dinâmicas e aspectos educacionais, como menciona Ferran Ferrer, depois de analisar a maioria das tendências em Educação Comparada⁶⁸³. Sem dúvida, entendemos que o principal método de Educação Comparada, que eleva à categoria de ciência, é a comparação. Marquez também alegou que a Educação Comparada não se tornaria uma ciência, se não seleccionasse e usasse os recursos de outras disciplinas.⁶⁸⁴

Não devemos esquecer a natureza interdisciplinar dessa ciência, bem como nos lembrarmos das palavras de Colom⁶⁸⁵, que observou que a Educação Comparada contribui para o estudo de "Educação" e das Ciências Sociais como um sistema de diferentes aspectos, contribuindo para a construção de uma Ciência da Educação e conhecimento da educação internacional. A seguir

⁶⁸² Após Llorente Bedmar, entendemos o termo "sistemas educativos" num sentido mais amplo, pois não se refere apenas ao campo da educação formal. No desenvolvimento do indivíduo intervêm outras áreas, como família, religião, mídia, costumes... Extraído de LLORENT BEDMAR, V. (2002): Educación Comparada. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuais e Novas Tecnologias da Universidade de Sevilla (Edição Digital).

⁶⁸³ FERRER JULIÀ, F. (2002): La Educación Comparada actual. Barcelona. Ariel. p. 48.

⁶⁸⁴ MÁRQUEZ, A. D. (1972): Educación Comparada. Teoría y Metodología. Buenos Aires. Ateneo. Pp. 86-87.

⁶⁸⁵ COLOM, A. J. (1991): El proceso de unificación y diferenciación de la ciencia. El caso de la Educación y Educación Comparada. Em González Hernández, A.: Lecturas de Educación Comparada. Barcelona. PPU. p. 56.

estão as diferentes etapas seguidas na investigação, sendo todas elas baseadas nas estabelecidas por Llorent Bedmar⁶⁸⁶:

4.7.1 Primeira fase: identificação do problema.

Antes de ir para esta primeira fase, consideramos que é necessário clarificar o que se entende pela expressão "problema". Em consonância com os parágrafos anteriores, e sempre seguindo as contribuições de Llorent Bedmar neste documento, o termo deve ser considerado:

*"(...) num sentido mais amplo, pois inclui problemas tanto educacionais, como problemas sociais que afectam aspectos educacionais."*⁶⁸⁷

Como ponto de partida para a realização de uma investigação concreta, é aconselhável ter um problema particular.

Raventós afirma que qualquer comparação educativa, "(...) pressupõe uma concepção apriorística de desigualdade ou diferença."⁶⁸⁸

Quando tentámos analisar e comparar a transformação de uma expressão concreta da Formação Profissional em duas cidades distintas, Faro e Setúbal, levantámos como premissa um pressuposto específico. Declarou-se a existência de coincidências essenciais da reformação de cada cidade com base no seu contexto comum supranacional. Então, levantámos o problema no nosso estudo com base em conjecturas e reflexões que procediam, desde o início, sem uma base científica.

4.7.2 Segunda fase: formulação de hipóteses.

Uma vez criado o problema de investigação passámos a formular as hipóteses anteriores, projectadas nas fases iniciais do estudo. Também são conhecidas

⁶⁸⁶ LLORENT BEDMAR, V. (2002): Educación Comparada. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. (Edição Digital). Somos conscientes da existência de outras fases metodológicas igualmente válidas, a destacar a defendida por FERRER JULIÀ (2002): Obra citada. Pp. **96-104**.

⁶⁸⁷ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Obra citada. p. 93.

⁶⁸⁸ RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): Metodología comparativa y pedagogía comparada. Barcelona. Boixareu Universitaria. p. 108.



por pré-hipóteses devido à sua condição indeterminada, porém evoluíram ao longo da investigação.

4.7.3 Terceira fase: planeamento da investigação.

Neste ponto, o professor Llorent Bedmar propõe uma fase que tem particular importância. Trata-se de um passo muito significativo, pois marca uma viragem em que se estabeleceram bases apropriadas a respeito dos objectivos, metodologias, selecção das unidades de comparação, das técnicas de utilização e elaboração dos instrumentos de recolha de dados, entre outros.

4.7.4 Quarta fase: estudo descritivo e explicativo.

Nesta fase da investigação, recolhemos as informações necessárias sobre as unidades de comparação seleccionadas. No nosso caso, os dados obtidos e a sua interpretação é discutida nos capítulos quinto, sexto, sétimo e oitavo desta investigação.

Esta fase envolveu um longo tempo pela dificuldade de acesso a certas fontes, bem como a recolha e tratamento de dados necessários para atingir os objectivos.

Esta etapa exige muito cuidado porque, de acordo com a uniformidade necessária em qualquer comparação, houve um rigor total em relação ao estabelecimento de critérios para selecção dos dados respeitantes às unidades de comparação. Para cada unidade, recorremos à utilização dos mesmos instrumentos de recolha de dados, e cada um foi extraído do contexto natural das escolas das cidades do estudo.

Partilhamos da opinião de García Garrido, quando avisa que este processo analítico realmente começa muito antes deste momento, começando a partir do instante em que o, “(...) *Investigador é confrontado com os fenómenos para*

*estudar e converter em dados as suas primeiras observações ou informações”.*⁶⁸⁹

Outro ponto de vista compartilhado por Velloso e Pedró é a referência para a descrição de um facto:

*Adiciona-se uma interpretação ou explicação sobre o que foi descrito, passamos da mera exposição de dados mais ou menos ordenados a um estudo que revela os dados que por si só, não se podem revelar.*⁶⁹⁰
(Pedró, 1996, p. 150)

Ou seja, a actividade principal desta fase, sintetiza-se na explicação de que, após um longo período de formação e recapitulação das informações relevantes, pode-se tornar a realidade prática que veio determinada, através dos dados recolhidos.


Em conformidade com esta fase da investigação, relatamos nos capítulos quinto, sexto e sétimo, destinados por cidades, a interpretação dos dados obtidos. Esta fase coloca um ponto final com a formulação de conclusões para cada análise descritiva sobre o assunto em questão, realizadas em Faro e Setúbal. Estas conclusões são chamadas de “conclusões analíticas” e são caracterizadas, segundo Llorent Bedmar, por serem “*concisas, claras e precisas*”⁶⁹¹.

Neste momento da investigação, temos um conjunto de conclusões das diferentes variáveis que serão posteriormente comparadas. Com o intuito de facilitar as próximas etapas, que contribuem para a realização de um estudo comparado, é necessário demonstrar uma boa capacidade de síntese. Assim, obtivemos uma série de pressupostos claros e concisos, que ajudam a preparar a comparação em si.

⁶⁸⁹ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Obra citada.

⁶⁹⁰ VELLOSO, A. & PEDRÓ, F. (1991): Manual de Educación Comparada. Vol. 1, Conceptos Básicos. Barcelona. PPU.

⁶⁹¹ LLORENT BEDMAR, V. (2002): Obra citada.



Quando falamos em síntese, não entendemos que se deve simplificar os resultados obtidos mediante a fase analítica, mas muito pelo contrário. Defendemos uma apresentação fiel de tudo o que podemos esclarecer mediante a compilação da informação, embora o facto de apresentar estas conclusões através da utilização de tabelas comparativas, guiões essenciais, contribuirá para o esclarecimento das mesmas, bem como qualificar as mais relevantes, fornecendo uma base sólida para enfrentar a próxima fase do estudo.

4.7.5 Quinta fase: O (re)pensar das hipóteses.

Uma vez finalizada a análise descritiva e seguindo sempre os passos propostos por Llorent Bedmar, passámos a estudar novamente as hipóteses anteriores levantadas ao início. A revisão destas é marcada por um maior conhecimento do objecto de estudo de investigação que, sem dúvida, tem sido enriquecido com as informações recolhidas durante a fase analítica. Após a conclusão deste processo de recapitulação devemos esclarecer que mantemos as mesmas suposições feitas na segunda fase desta investigação.

4.7.6 Sexta fase: justaposição dos dados.

Esta fase, tal como propôs Llorent Bedmar, ocorre uma vez que se tenham atingido as hipóteses finais. Os autores Velloso e Pedró, comentam, que nesta fase precisa do estudo comparativo, se entende que:

É, na realidade, a primeira parte de uma comparação completa, ou dito de outra forma, é uma comparação sem «tertium comparationis»⁶⁹², ou seja, uma comparação desconhecida, em certa medida, à intervenção do comparativista, à emissão por parte deste de juízos de valor e de conclusões comparativas.⁶⁹³ (Pedró, 1991, p. 160)

Neste ponto da investigação, passámos ao confronto de informação. Este trabalho baseou-se na justaposição dos dados analíticos obtidos nas

⁶⁹² Critério de comparação.

⁶⁹³ VELLOSO, A. & PEDRÓ, F. (1991): Obra citada.

descrições anteriores. Usando tabelas diferentes representámos de uma maneira mais explicativa uma justaposição feita com as informações seleccionadas para serem comparados.

Tentámos demonstrar de forma mais clara, concisa, abrangente e breve, as conclusões mais significativas e relevantes para demonstrar a hipótese da investigação. Em todo caso, tratou-se de conclusões descritivas, explicativas e comparativas, que em forma de tabelas, apresentámos de uma forma simples e clara.

4.7.7 Sétima fase: estudo comparado propriamente dito.

Nesta parte da investigação, entrámos no processo em si do estudo comparado, resultando numa mudança na atitude do pesquisador. É a peça central da investigação, em que Llorent Bedmar indica também que⁶⁹⁴:

É redefinida novamente «tertium comparationis», e realiza-se uma comparação valorativa e/ou prospectiva, que nos leva, a conclusões. Comprovando assim, que se confirmaram ou se contestaram as nossas hipóteses. (Bedmar, 2002, p.28)


A partir deste momento, e também com base nas recomendações de García Garrido, o papel científico deixa de se preocupar com a mera análise da realidade, convertendo-se numa atitude destacadamente sintética e com uma intenção propriamente globalizante. Na sequência deste autor, coincide-se em indicar que⁶⁹⁵:

Parece óbvio que a tarefa mais típica desta fase não é precisamente analítica, mas sim sintética; não decompositora de um todo nas suas partes, mas sim compositora das partes num todo comparativo integral. (Garrido, 1996, p. 87)

A principal meta que estabelecemos no início desta fase do inquérito foi "apenas" ser capaz de recapitular tudo obtido anteriormente. Desta forma,

⁶⁹⁴ LLORENT BEDMAR, V. (2002): Obra citada.

⁶⁹⁵ GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): Obra citada.



temos um resumo esclarecedor que revela tudo estudado e recolhido antecipadamente. Sempre com o rigor científico de não rejeitar dados para fins de simplificação das informações recolhidas, já que em todos os momentos, o objectivo consiste em unir e consolidar todas as abordagens discutidas até aquele instante. Chegado o momento crucial da investigação comparada, dada a justaposição dos dados, os resultados e reflexões seleccionados, estudámos em detalhe as diferenças e semelhanças que as unidades de comparação têm entre si.

É preciso acrescentar que a personalidade do ser humano tem uma própria escala de valores inerentes construídos ao longo da vida, podendo ser observados em várias medidas e acções que são realizadas diariamente.

Por esta razão, ao investigar, é inapropriado ignorar os ditos valores e a concepção sobre o tema e método de investigação, entre outros factores, que têm influenciado fortemente a investigação aqui apresentada. O comparativista García Garrido afirmou nesta linha que: “(...) *Eu não acho, no entanto, que o exercício necessário da valorização elimine a cientificidade e a eficácia da investigação comparativa*”.⁶⁹⁶

Paralelamente a estas possibilidades de erro, é nesta fase onde obtemos um melhor rendimento a partir da comparação. Uma vez realizadas as conclusões valorativas do estudo, passámos às conclusões prospectivas. Estas são realizadas a partir da posição de conhecedores experientes sobre o assunto em estudo, e nesta fase é que o método comparativo:

Demonstra-nos a sua aplicabilidade e utilidade que pode e deve ter o desenvolvimento desta disciplina, reconhecida e praticamente incorporada na actualidade e em todas ou quase todas as universidades no mundo: Pedagogia Comparada e Educação Comparada. (Garrido, 1996, p. 161)

Cada um e cada uma das etapas acima levam a conclusões comparadas, momento definitivo do trabalho, que expõem as semelhanças e diferenças

⁶⁹⁶ Idem. pp. 161.

encontradas entre as unidades de comparação, enfatizando as distâncias entre essas diferentes unidades.

4.7.8 Natureza da investigação.

Uma vez expostas várias justificações que levaram à escolha da metodologia comparativa como o esqueleto da investigação, vamos aprofundar a natureza que caracteriza o estudo.

É conveniente indicar que estamos a lidar com uma investigação essencialmente qualitativa.


A escolha desta metodologia deve-se essencialmente ao facto de que ajudará a analisar com maior rigor científico possível, a reparação da Formação Profissional, e as escolas secundárias seleccionada nas cidades de Faro e Setúbal. Nas investigações desta natureza, um dos principais objectivos estabelecidos no início é compreender a realidade a ser estudada, de acordo com o contexto específico.⁶⁹⁷

Sobre essa questão, concordamos com Requejo e Aznar em notar que a investigação qualitativa tem duas características principais que o caracterizam: *"(...) a descrição e reconstrução de forma sistemática dos fenómenos sociais."*⁶⁹⁸

Ambas as características estão presentes no propósito inicial desta investigação, considerando os objectivos do mesmo. Esta consideração foi crucial na selecção da metodologia a ser utilizada como base quando inserida na perspectiva da qualidade da investigação. Segundo Anguera, metodologia qualitativa é como:

⁶⁹⁷ TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1990): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós. p. 20.

⁶⁹⁸ AZNAR MINGUET, P. & REQUEJO OSORIO, A. (1993): La investigación etnográfica informal, en NÚÑEZ CUBERO, L. (Ed.): Metodologías de Investigación en la Educación No Formal. Sevilla. Kronos.



Uma estratégia de investigação baseada numa refinada e rigorosa descrição contextual do evento, do comportamento ou situação que garante máxima objectividade na apreensão da realidade, sempre complexa e presa à continuidade espontânea temporal que lhe é inerente, com o objectivo de que a recolha sistemática de dados correspondente, categórica por natureza, e independentemente da sua orientação de preferência idiográfica e processual, possibilita uma análise (exploratória, de redução de dados, de tomada de decisões, de avaliação, etc.) ao invés de obter conhecimento válido poder explicativo suficiente, acorde, em qualquer caso, com o objectivo planeado e os descritores e indicadores que tenham acesso.”⁶⁹⁹(Serrano, 2000, p. 148)

Actualmente, a investigação qualitativa tem assumido grande importância no âmbito das Ciências Sociais, tornando-se a tendência maioritária para a actividade de investigação. No entanto, a variedade de diferentes abordagens ou formas de metodologia qualitativa, é evidente a partir de várias propostas de diferentes autores. Em relação a esta variedade enfatizamos Jacob (1987), Tesch (1990), Wolcott (1992) e Colás (1994).⁷⁰⁰

Temos também, as contribuições feitas por Patton⁷⁰¹, entre outros, na extensão de abordagens existentes na investigação qualitativa. A estrutura a seguir numa investigação qualitativa, de acordo com Rodríguez, Gil e García⁷⁰² será determinada em todas as suas aplicações por um plano de acção estabelecido antes da implementação. As fases que compõem este sistema organizacional não apresentam limites de um início e um fim claros, mas são regidos por uma continuidade e intersecção que define a evolução do estudo. Do seu ponto de vista, há quatro etapas principais a serem seguidas em estudos desta natureza, nomeadamente: preparação, trabalho de campo, análise e informativa.

⁶⁹⁹ PÉREZ SERRANO, G. (2000): Reflexiones sobre la investigación en educación social y sociocultural. In PÉREZ SERRANO: Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. Madrid. Narcea, Pp. 21-56.

⁷⁰⁰ COLÁS BRAVO, P.; BUENDÍA EISMAN, L. & HERNÁNDEZ PINA, F. (1997): Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid. Edígrafos. p. 228.

⁷⁰¹ PATTON, M. Q. (1990): Qualitative Evaluation & Research Methods. London. Sage. p. 11.

⁷⁰² RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. & GARCÍA, E. (1996): Metodología de la investigación Cualitativa. Málaga. Aljibe. p. 48.

Este estudo está enquadrado dentro da investigação de carácter qualitativo, embora, neste parágrafo pretendemos afirmar que foram utilizadas diferentes técnicas de corte quantitativo. Tudo isso a fim de obter tanta informação quanto possível e útil.

Determinados objectivos específicos da investigação levam à recolha de certos dados quantitativos que, sem dúvida, dão-nos contribuições que irão fortalecer a realidade que é estudada, situação que, no entanto, vem sempre do ponto de vista qualitativo.

Este estudo está enquadrado dentro da perspectiva que defende a necessidade e a pertinência de integrar diferentes abordagens metodológicas dentro da mesma investigação. Neste sentido, Ferrán Ferrer diz:

*“(...) Esta cominação de duas abordagens metodológicas na investigação realizada em Educação Comparada permite-nos conhecer e compreender melhor o nosso objecto de estudo.”*⁷⁰³


Seguindo os argumentos de Javier Callejo⁷⁰⁴, para poder definir o trabalho no campo investigador os benefícios dessa combinação, é necessário ter em conta a estratégia de investigação seguidas, ou seja, não basta uma ligação simples ou uma mistura de dados e técnicas qualitativas e quantitativas sem qualquer justificação.

Precisámos de prestar atenção ao definir esses benefícios para o fazer, o quê e por quê vinculámos determinadas técnicas, pois para cada escolha da metodologia deve ser justificada em função do objectivo final que se pretende alcançar.

Esta abordagem está gradualmente ganhando especial importância no campo da investigação social. Tanto é assim, que cada vez existe mais pesquisadores

⁷⁰³ FERRER JULIÀ, F. (2002): Obra citada. p. 148.

⁷⁰⁴ CALLEJO, J. (1998): Sobre el uso conjunto de prácticas cualitativas y cuantitativas. En la Revista Internacional de Sociología, nº 21, Pp. 101-126.



vinculados ao campo das Ciências Sociais e, mais especificamente na Pedagogia Social que o valorizam perto do seu ideal metodológico.⁷⁰⁵

Autores como Conde⁷⁰⁶, Dávila⁷⁰⁷, Ibáñez⁷⁰⁸, Ortí⁷⁰⁹, entre outros, defendem a utilização de técnicas como a complementaridade entre os dois paradigmas. Embora a experiência de cada investigador o fez desenvolver em certas posições metodológicas, a maioria concorda em defender a coexistência dos dois.

Do mesmo modo compartilhamos com Guba a possibilidade de trabalhar os dois modelos ao mesmo tempo, devido à própria concepção de pensar que não venha a interferir no trabalho de investigação: *"(...) não há nenhuma razão intrínseca para que os dois paradigmas não possam ser organizados e ser desenvolvidos por ambas as metodologias,"*⁷¹⁰ mas, pelo contrário, uma vez que, quando administrado em conjunto, vêm para complementar e enriquecer o processo e os resultados da investigação.

A utilização de técnicas e dados quantitativos e qualitativos na recolha da informação é apresentada como imprescindível no desenvolvimento da presente investigação. Isto deve-se à forte complementaridade que ambos

⁷⁰⁵ Idem (p. 103).

⁷⁰⁶ CONDE, F. (1990): Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la investigación social. En la Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 51, pp. 91-117. Também em CONDE, F. (1994): Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las ciencias sociales. En DELGADO, J. M. & GUITÍERREZ, J.: Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntese. E neste último livro o capítulo: Procesos de la reducción / formalización de la naturaleza multidimensional de la realidad: procesos y institucionalización / reificación social en la práctica de la investigación social. Pp. 97-119.

⁷⁰⁷ DÁVILA, A. (1994): Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones prácticas. En DELGADO, J. M. & GUITÍERREZ, J. (Coords.): Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntese.

⁷⁰⁸ IBÁÑEZ, J. (1994): El regreso del sujeto. Madrid. Século XXI.

⁷⁰⁹ ORTÍZ, A. (1994): La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis y la historia de la investigación social. En Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (Coords.), Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntesis, Pp. 85-95.

⁷¹⁰ GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA. Sage Publications. Pp. 56-68.

apresentam, já que recolhem os dados necessários e os cientistas de diferentes naturezas rodam em torno do objecto central do trabalho de estudo. Portanto, não compartilhamos da ideia de seleccionar os instrumentos de recolha de dados dependendo única e exclusivamente da pura natureza da investigação. Se assim for, embalar-se-ia no próprio processo de nosso estudo, levando-nos única e exclusivamente a uma série de técnicas e à rejeição de outras, pelo simples facto de pertencer a uma determinada concepção investigadora, claramente a deteriorar a profundidade e o impacto dos resultados.


Tendo em conta todo o exposto, e sempre dentro da lógica científica e investigadora, as ferramentas que ajudam a obter as informações necessárias para o estudo devem ser dadas pelo objecto central da investigação e não pela metodologia fundamental seleccionado para execução.

Como já apontámos, para analisar os dados do estudo, procurámos uma aproximação entre ambas as metodologias (quantitativas e qualitativas), e a utilização de números, percentagens e indicadores. Portanto, como proposto por Gil, trabalhamos com dados reais (dados numéricos), que podem ser medidos e traduzidos em termos matemáticos; e, por outro lado, usámos dados brandos, analisados qualitativamente.⁷¹¹

Mesmo assim, em consonância com o pensamento de vários autores, reafirmamos que o carácter desta investigação é de característica qualitativa. Embora não seja uma forma pura, essencialmente qualitativa.

Uma vez que os indicadores foram analisados a partir de duas perspectivas anteriormente mencionadas, procedemos a uma triangulação dos dados, tomando como referência as diversas fontes de informação que utilizámos para

⁷¹¹ GIL FLORES, J. (1994): Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona. PPU. p. 23.



a recolha de informações que compete a cada momento. Isto significa que, para parafrasear Pérez Serrano⁷¹²:

Reunir uma variedade de dados e métodos para referir o mesmo assunto ou problema (...) Implica que os dados se recolham a partir de diferentes pontos de vista e comparações múltiplas” (...) utilizando várias e procedimentos múltiplos”. (Serrano, 1994, p. 36)

Seleccionámos a triangulação para analisar os dados tendo em conta que é o procedimento que mais directamente reflecte as diferentes técnicas utilizadas e as diversas fontes de informação, os diversos agentes que participaram nela, etc. Então pensamos que a triangulação é; “(...) *um modo de se proteger das tendências do investigador e de enfrentar e dominar o controlo recíproco dos diferentes informantes.*” ⁷¹³

Depois de examinada e definida a natureza da investigação, passámos a descrever as técnicas adequadas para obtenção de estimativas dos dados⁷¹⁴ analisados neste estudo.

⁷¹² PÉREZ SERRANO, G. (1994): Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Madrid. La Muralla.

⁷¹³ TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1990): Obra citada.

⁷¹⁴ Partilhamos com a Academia Real Espanhola a ideia de informação, compreendendo deste conceito que “antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho”. Publicado na página web oficial da dita instituição (Maio de 2005): <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

4.8 Recolha de Informação.

Em relação à recolha de dados, é preciso notar que, no decurso de qualquer investigação é necessária uma variedade de técnicas para ajudar a obter as informações necessárias de modo a atingir os objectivos propostos no início. Nesse caso, usámos uma série de ferramentas metodológicas que operacionalizam o método de investigação seleccionado anteriormente. Conforme Ander-Egg, estas técnicas são consideradas como⁷¹⁵:

respostas a «como fazer» para alcançar um propósito ou resultado desejado, mas estão localizados a nível dos actos ou das fases práticas que, por meio de dispositivos auxiliares, permitem a aplicação do método, através de uma série de elementos práticos, concretos e adaptados a um objectivo bem definido. (Ander-Egg, 1982, p. 59)

Ou seja, consideramos as técnicas como ferramentas específicas de recolha de dados compatível com o método seleccionado. Em seguida, mostrámos os diferentes instrumentos que temos tratado neste estudo. Estes incluem investigação documental, entrevistas semi-estruturadas e a observação que se tornaram as principais técnicas de recolha de dados utilizadas.

⁷¹⁵ ANDER-EGG, E. (1982): Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires. Humanitas. Pp. 59



4.9 A investigação documental.

Um dos primeiros passos, e muito importante na fase de recolha de informações deste estudo, foi a pesquisa documental. Poderíamos defini-la como um processo de investigação que se realiza em fontes impressas e digitais, com a intenção de recolher informações, organizar, descrever e interpretá-las, em conformidade com certos procedimentos que garantam a fiabilidade e objectividade na apresentação dos resultados obtidos⁷¹⁶.

Nesse sentido, devemos salientar que o objectivo fundamental deste processo é a investigação da realidade do fenómeno em estudo, através de documentos já existentes. Para isso, utilizámos algumas técnicas específicas que outorgam um estudo sistemático, rigoroso e completo.

Entramos em vigor no começo da investigação, pois realizámos uma revisão bibliográfica sobre o tema no qual nos movemos em seguida com a Tese Doutoral, com a intenção de analisar a situação da matéria em estudo e também para assentar as bases conceptuais a partir de referências noutras fontes documentais (monografias, artigos, relatórios...). Este processo ajudou-nos a conhecer a situação actual, reflectir a partir da mesma e estabelecer o quadro teórico da investigação; assim como para desenvolver o conteúdo de outro instrumento de recolha de informações para este estudo: a entrevista⁷¹⁷.

Nós validamos a nossa investigação documental em diversos momentos da nossa investigação, da qual ressalta as seguintes:

- levámos a cabo uma revisão bibliográfica conscienciosa, com a intenção de analisar o estado da questão sobre o nosso objecto de estudo e

⁷¹⁶ RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004): Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. p. 19.

⁷¹⁷ A utilização desta técnica na primeira instância, é reflectida ao longo de toda a obra, ainda que não se faça referência a todos os especialistas e peritos consultados.

estabelecer, as bases concenptuais a partir de referencias contidas em outras fontes documentais(monografias, artigos, teses, etc...).

- Deste processo serviu-nos também para desenhar os rstantes instrumentos de recolha de informação: O questionário, a entrevista e a observação.
- Levámos acabo uma exaustiva análise de legislação sobre imigração, residentes e nacionalidade portuguesa.
Para esta tarefa centramo-nos especialmente nos filhos de imigrantes e demais legislação subquente, como seja a legalização na escola portuguesa destes tipos de alunos e a relação com o SEF (Serviços de Estrangeiros e Fronteirras). Esta tarefa permitiu-nos conhecer a situação actual sobre o tema do nosso estudo e a questão do nosso problema, assim como a elaboração do Marco Teórico da nossa investigação.
- No princípio de cada capítulo destinado aos concelhos de Faro e de Setúbal, em conformidade com as nossas unidades de comparação, realizámos um estudo decomental sobre o contexto.

Após a justificação da utilização de investigação documental como fonte de informação para este estudo, passámos à apresentação e exibição da entrevista como outra das principais técnicas de recolha de dados.

A construção da referência bibliográfica obedeceu a um conjunto de regras gerais que definem quais os elementos que dela fazem parte, a ordem em que aparecem e o modo como são transcritos.



4.10 O questionário.

Um dos instrumentos mais conhecidos e utilizados universalmente na recolha de informações das diferentes investigações do campo social é, sem dúvida, o questionário, devido à sua fácil aplicação e à quantidade de informação que ele nos fornece.

Os questionários são, em grande medida, os instrumentos para determinar a natureza de um acontecimento, como nos mostra Travers⁷¹⁸. Devido à sua natureza impessoal, ao vocabulário utilizado, à realização das perguntas, etc., permite apontar para uma certa uniformidade em relação às respostas procuradas.

Após o esclarecimento dado anteriormente sobre o uso de ambas as técnicas, esclarecemos que a utilização de questionários é frequentemente associada a abordagens da investigação com características quantitativas. Entre as razões que justificam esta aliança de metodologias quantitativas e qualitativas, em relação ao questionário, citamos uma síntese dos comentários feitos por Rodríguez e outros⁷¹⁹:

- Os questionários foram construídos para contrastar pontos de vista, não para explorá-los.
- Favorecem a abordagem às formas de conhecimento nomotético, não ideográficos.
- A sua análise é baseada no uso de dados estatísticas que permitem aproximar os resultados a um ponto de referência mais amplo e definitivo.


⁷¹⁸ TRAVERS, R. (1971): Introducción a la Investigación Educacional. Buenos Aires, Paidós, Pp. 165-172.

⁷¹⁹ RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. & GARCÍA, E. (1996): Obra citada. p. 48.

Continuando na linha de associação entre as metodologias de natureza diferente, observamos que, se considerarmos uma série de requisitos para o seu desenvolvimento e administração, os questionários podem ser muito produtivos numa investigação qualitativa, como foi o nosso caso.

Consolidarmos estas exigências nas qualidades do questionário, pode trazer-nos uma série de soluções para as necessidades identificadas no nosso estudo:

- Um processo de exploração de ideias e crenças gerais sobre algum aspecto da realidade. No nosso caso, traduz-se numa aproximação dos aspectos socio-educativos que incidem na formação dos alunos dos PALOP, (ex-colónias portuguesas) do Brasil e da Europa de Leste.
- Mais uma técnica, não a única nem a fundamental. De facto e como iremos comprovar à medida que avançamos neste capítulo, esta será a primeira técnica que usamos, mas não a única pois, como discutido anteriormente, apoiar-nos-emos também na entrevista, na observação e na análise documental.
- Na elaboração do dito instrumento, parte-se de quadros e esquemas de referência teórica e experiências, definidas por um grupo específico. Assim, inicialmente dirigimo-nos para diferentes textos que versam especificamente esta técnica, bem como, nos instruímos teoricamente nos diferentes aspectos básicos dos alunos dos PALOP, do Brasil e da Europa de Leste, com a intenção de definir correctamente as variáveis adequadas que nos forneçam a informação requerida.
- Por último, que não produza rejeição nos membros do grupo do objecto de estudo. Anteriormente à implementação dos questionários, realizámos uma série de contactos com diferentes professores das escolas de Faro e Setúbal, que nos ajudariam a fornecê-los aos alunos dos PALOP, do Brasil e da Europa de Leste.



Optámos por este instrumento de recolha de dados devido a diversas condições que favoreceram o estudo. Em primeiro lugar, e devido ao número de pessoas que desejávamos obter informações, o questionário proporcionava-nos a possibilidade de aplicá-lo a um maior leque de pessoas, economizando tempo e esforço.

Outro aspecto a destacar na escolha do questionário foi, sem dúvida, a uniformidade na resposta de diferentes sujeitos, resultando desta forma, um processo de descodificação dos dados mais simplificado. Devemos indicar que para a realização da análise dos dados e para a sua representação gráfica, utilizámos o programa estatístico SPSS⁷²⁰ versão 16.0 e 17.0.

Também é necessário destacar o facto de que o questionário preservava, em certa medida, a identidade das pessoas que nos forneceram as informações, o que nos beneficiava, de alguma forma, permitindo aos indivíduos responderem com maior liberdade.

4.10.1 Elaboração do questionário.

A elaboração do questionário foi um processo longo e rigoroso que sofreu uma série de períodos que vão desde o desenvolvimento de uma ampla gama de possíveis perguntas, de selecção e reformulação das mesmas, até à sua construção de forma que pudesse, assim, garantir a sua eficácia.

A primeira fase foi realizado para investigar a definição do objecto, portanto, o principal objectivo do questionário foi determinar o êxito dos alunos PALOP, do Brasil e da Europa do Leste no nosso país, nomeadamente nas cidades de Faro e de Setúbal, incidindo também em temas como a família e as mudanças socioeducativas que se têm verificando nos últimos tempos. Este procedimento levou-nos à formulação do objecto a investigar.

⁷²⁰ Statistical Package for the Social Sciences.

Uma vez encontrado o propósito da entrevista, construímos o Quadro Teórico conceptual sobre o tema em questão. Esta fase ajudou-nos bastante a definir tanto os conceitos de partida como as dimensões do objecto de estudo e os indicadores presentes na mesma. A designação dos temas e sub-temas a investigar com o questionário foram o reflexo desta fase de revisão bibliográfica sobre o nosso objecto de estudo.



4.11 A entrevista.

Utilizámos esta técnica com especialistas académicos, cujos comentários e reflexões, em certas ocasiões, são acrescentados ao longo deste relatório de investigação. Então, conversámos também com professores e especialistas sobre a imigração, pelo seu trabalho em instituições relevantes e pelo seu cargo específico.

De acordo com as considerações Valles⁷²¹, as entrevistas qualitativas consistem numas “conversas profissionais” desenhadas previamente pelo entrevistador, de acordo com os fins da investigação social. Ao mesmo tempo, o entrevistado deve ter certas qualidades que lhe dão o profissionalismo necessário para a duração desta. Atendendo às recomendações feitas Piergiorgio Corbetta⁷²², a entrevista qualitativa é definida como uma conversa:

- Causada pelo investigador; ou seja, a entrevista foi planeada anteriormente, não sendo derivada de uma situação casual.
- Dirigida a indivíduos seleccionados com base num plano de investigação; para este tipo de investigação, que utilizam como uma das técnicas de recolha de dados a entrevista qualitativa, o entrevistado é seleccionado pela sua ligação directa ao mercado de trabalho, proveniente do sistema escolar.
- Em grande número; a fim de generalizar as informações recolhidas a partir da população em estudo.
- Tem uma finalidade de tipo cognitivo; ou seja, desde o início que planeámos fazer esta entrevista, a fim de alertar e aprofundar sobre um

⁷²¹ VALLES, M. (2003): Entrevistas Cualitativas. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas. p. 41

⁷²² CORBETTA, P. (2003): Metodología y Técnicas de Investigación Social. Madrid. McGraw-Hill. Pp. 368-369.

conjunto de dados e informações anteriormente desconhecidas ou ambíguas.

- Guiada pelo entrevistador; essa é uma das características que definem a entrevista, diferenciando-a do diálogo normal. Neste tipo de conversações estabelece-se o assunto em estudo para orientar a sua implementação, em resposta ao fim marcado. Este guião foi projetado e definido anteriormente. A elaboração contou com um desenvolvimento muito preciso e especial, em cada caso.
- E sobre a base de um esquema flexível e pergunta não-padrão; um aspecto particularmente importante para determinar o tipo de investigação, dentro da qualitativa, é o grau de direccionalidade e liberdade para o entrevistado e entrevistador. Esta última característica, a flexibilidade, é o que define a nossa entrevista entreaberta.

Devemos destacar a existência de critérios diferentes para classificar os tipos de entrevistas e, portanto, as diferentes tipologias⁷²³. Em qualquer caso, as entrevistas gozavam de grande flexibilidade, sendo bastante abertas no âmbito da nossa estrutura seleccionada.

4.11.1 Tipos de entrevista.


Se entendermos o grau de estruturação da entrevista, podemos distinguir três tipos: Estruturada, semi-estruturada e aberta. Esta classificação é defendida, entre outros autores, por Corbetta⁷²⁴, Padilla⁷²⁵ e Peñate⁷²⁶. Assim, coincidimos com os métodos de Corbetta para classificar as entrevistas em:

⁷²³ PADILLA, M. T. (2002): Técnicas y Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa. Madrid. CCS. (pp. 126)

⁷²⁴ CORBETTA, P.(2003): Obra citada. p. 374.

⁷²⁵ PADILLA, M. T. (2002): Obra citada. p. 126.

⁷²⁶ PEÑATE, W. (1993): "La entrevista", en W. PEÑATE; P. MATAUD; I. IBÁÑEZ: Evaluación psicológica. Concepto y técnicas de análisis. Valencia, Promolibro, Pp. 173-222.



Entrevistas estruturadas: Caracterizam-se por estar previamente muito preparadas, tanto as perguntas como a sequência e a própria situação. Trata-se de “um questionário de perguntas abertas”⁷²⁷, caracterizado por ser um instrumento de recolha de dados que se encontra entre o paradigma quantitativo e qualitativo:

*Trata-se de uma técnica híbrida, que assegura em parte a padronização da informação recolhida necessária no “contexto da justificação”, e em parte a esta abertura ao desconhecido e ao inesperado, que pertence ao “contexto da descoberta.”*⁷²⁸ (Corbetta, 2003, p. 374)

Entrevistas semi-estruturadas: São aquelas em que os temas a tratar durante a entrevista são previamente fixados pelo investigador. No entanto, existe flexibilidade para enfrentá-los, bem como a forma como o entrevistador considere adequada para as fazer, o vocabulário a usar, a ordem de perguntas...

Entrevistas não-estruturadas: Caracterizam-se pela especificidade e individualidade da informação extraída dependendo, muitas vezes, do entrevistador. Falamos pois de uma conversação aberta em que o entrevistador tem estabelecido o tema ou temas a tratar no decorrer da conversa.

Em seguida, apresentamos um quadro onde podem ser vistas claramente as principais características destas três modalidades de entrevistas. Através do mesmo, podemos identificar o tipo de entrevistas que projectamos para alcançar a finalidade última planeada na presente investigação.

⁷²⁷ CORBETTA, P. (2003): Obra citada. p. 374.

⁷²⁸ Ídem, Pp.374-375

Quadro 35 - Principais características dos tipos de entrevistas atendendo ao seu grau de estruturação

<i>Entrevistas Estruturadas</i>	<i>Entrevistas Semi-estruturadas</i>	<i>Entrevistas não-estruturadas</i>
Contém perguntas pré-estabelecidas	Contém perguntas pré-estabelecidas	Não se pré-estabelece o conteúdo das perguntas, mas sim o tema
Formulação das perguntas pré-estabelecidas	Flexibilidade na formulação das perguntas	A formulação das perguntas não está pré-estabelecida
Ordem das perguntas estabelecidas	Flexibilidade na ordem das perguntas	A ordem das perguntas não está pré-estabelecida
Rigidez na dinâmica das entrevistas	Flexibilidade da dinâmica das entrevistas	A dinâmica da entrevista não está determinada
Rigidez para aprofundar algum tema não pré-estabelecido	Flexibilidade para aprofundar algum tema de interesse não pré-estabelecido no guião	Liberdade para aprofundar temas de interesse que vão surgindo
Média entre qualitativo/quantitativo	Qualitativo	Qualitativo
Uniformização dos resultados	Complexidade na uniformização por possibilidade de individualização na entrevista	Individualização das entrevistas

Adaptado de: CORBETTA, P (2003): *Metodología y Técnicas de Investigación Social*.

4.11.2 A entrevista aberta.

Tendo sempre presente as próprias necessidades da nossa investigação, para obter as informações que consideramos essencial, utilizámos o questionário comentado anteriormente, a entrevista aberta⁷²⁹. Esta caracteriza-se por se desenrolar numa situação “aberta” onde existe uma maior flexibilidade e liberdade de acção, não existindo um esquema rígido de perguntas e alternativas de respostas que condicionam o desenrolar da mesma.

As entrevistas realizadas ao largo desta investigação têm procurado alcançar dois objectivos:

- Por um lado, a informação obtida foi de grande utilidade como complemento do questionário:
- Para aperfeiçoar as respostas obtidas;
- Complementar algumas informações alcançadas.

⁷²⁹ COHEN, L. & MANION, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla, Pp.291-314.



- Por outro lado, conhecer e aprofundar múltiplos aspectos socioeducativos relacionados com o tema em questão e no tratamento do questionário.

Estas entrevistas foram realizadas de uma maneira informal e sempre acompanhadas de um professor das escolas de Setúbal de de Faro.

Devido à natureza da própria entrevista, de carácter estritamente pessoal e da variedade de informação obtida e de temas tratados, não escrevemos por escrito a informação obtida, já que isto conduziria a um despejo de cada uma das entrevistas realizadas, reflectindo a influência e importância das mesmas na interpretação dos dados.

4.12 A observação.

A última técnica de recolha de informação apresentada neste estudo, está consagrada na observação. Este instrumento é uma das técnicas mais utilizadas em investigações qualitativas.

Após García Jiménez⁷³⁰, entendemos a observação como um processo que é feito intencionalmente, a fim de obter informações sobre um problema de investigação que não deve ser esquecido em qualquer momento, por isso é que orienta e dá sentido ao que é observado, no momento em que se observa, o porquê, o registo dos dados observados, etc.

O objecto de investigação ajudou-nos a identificar os instrumentos a utilizar e, neste caso, a finalidade desta técnica é uma maior recolha de informação.

⁷³⁰ Material apresentado em sala de aula no curso académico 1999-2000. Área de Métodos de Investigação e Diagnóstico na Educação, Departamento de DOE e MIDE. Universidade de Sevilha.

Na nossa investigação, a observação foi entendida como um processo onde ocorre interação, uma relação observador participante, com o contexto em que se está a estudar.

O objecto final traçado, na hora de executar as diversas observações, foi a necessidade de conhecer "in situ" a realidade estudada, analisar o foco do trabalho no seu contexto real, complementando e enriquecendo os dados obtidos pelas técnicas anteriores. Segundo Selltiz e outros, a observação adquiriu um carácter científico na medida em que⁷³¹:


- i. Serve um objectivo já formulado de investigação.
- ii. Prevê-se sistematicamente.
- iii. É controlada e relacionada com proposições gerais, em vez de ser apresentada como uma série de curiosidades interessantes.
- iv. Está sujeita à verificação da validade e confiabilidade.

Isto é, quando levantadas as hipóteses, a verificamos utilizando múltiplas técnicas de recolha de dados. Neste caso, a observação deu-nos uma visão mais ampla e, portanto, um diagnóstico válido da situação do estudo, complementando as informações obtidas através das técnicas anteriormente discutidas.

Recorremos assim à utilização deste instrumento pela multiplicidade de vantagens para esta investigação⁷³². Por um lado, permite obter as informações como acontecem no seu contexto, ou seja, permite recolher situações e comportamentos de uma forma simples. A característica mais importante é evidente, se possível, nesta investigação, pois oferece a oportunidade de conhecer e obter informações imediatas de especialistas, estudantes e professores.

⁷³¹ SELLTIZ, C; JAHODA, M.; DEUTSCH, M. & COOK, S. W. (1965): Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid. Rialp.

⁷³² ANGUERA, M. T. (1985): Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid. Cátedra. p. 23.



Além disso, mediante a observação no contexto natural, recolhemos informações que, em certas ocasiões, não podem ser obtidas através de outros instrumentos. Estas acções quotidianas e as práticas culturais, que podem resultar para os indivíduos observadas parte insignificante por fazer parte da sua vida diária, mas em muitos casos, tornam-se casos fundamentais para o observador.

O processo de descodificação da informação recolhida na execução das várias observações que temos realizado, é utilizado principalmente através de sistemas de narrativa; adoptando a forma, nesta investigação, notas de campo, assim como os resumos das observações práticas⁷³³.

Como indica Martín Hammersley:

*As notas de campo consistem em descrições mais ou menos concretas dos processos sociais e do seu contexto". Trata-se de um exercício não muito simples, pois necessita algumas exigências prévias*⁷³⁴. (Atkinson, 2003, Pp. 193-194)

Com frequência temos preferido tomar as notas de campo durante a própria observação do terreno, que facilita que as informações obtidas em certas acções observadas sejam o mais fiel possível à realidade e que a negligência de detalhes, devido à passagem do tempo, não interfira negativamente na qualidade dos dados. É verdade que, às vezes, essa metodologia não foi realizada, uma vez que o observador participou claramente como um dos grupos estudados. Mais tarde, passada a acção, levámos o caderno de notas e registámos aspectos marcantes e esclarecimentos observados⁷³⁵.

⁷³³ GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1996): Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

⁷³⁴ HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (2003). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona. Paidós. Pp. 193-194.

⁷³⁵ SANTOS GUERRA, M. A. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Madrid. Akal. Pp. 100-104.

Para conhecer o ambiente que rodeia o objecto de estudo e observar o comportamento que essas pessoas mostravam no seu contexto natural, favoreceu, em grande medida, a compreensão das informações obtidas através das diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas ao longo deste estudo.

4.13 Limitações da investigação.

Em qualquer investigação aparecem obstáculos e armadilhas que impedem o desenvolvimento racional do seu processo e do seu alcance. Durante a execução desta Tese de Doutoramento deram-se algumas limitações nos seguintes factores essenciais numa investigação séria e rigorosa, que são convenientes para expressar sucintamente neste parágrafo.

O primeiro factor a destacar é a viabilidade, a possibilidade de obter outras fontes de informação e recursos suficientes para o desenvolvimento do estudo. Hoje, as tecnologias da informação e comunicação, e a redução dos preços de transportes, fizeram com que a realização da pesquisa, investigação e análise da documentação fossem facilitados. Além disso, poderíamos acrescentar informações provenientes de entrevistas pessoais e observação directa, entre outros elementos essenciais para uma análise abrangente da realidade.

O espaço onde realizámos a investigação, duas cidades em particular, é uma característica muito importante a destacar. Realmente, a especificidade das duas cidades abrangidas não apresentou as limitações pressupostas. O nosso estudo beneficiou muito com as semelhanças entre os aspectos básicos educativos e sociais e com o acesso à informação. Além disso, as particularidades nacionais ajudaram-nos gradualmente a entender melhor cada cidade.

É certo que as culturas locais causaram algumas limitações no início, mas não foram excessivas. Na verdade, o tratamento das duas diferentes cidades favoreceu o nosso enriquecimento enquanto investigador e pessoal.



Simultaneamente as diferenças culturais são enquadradas em torno de valores e princípios comuns às duas cidades.

As dificuldades iniciais foram superadas com uma maior motivação e empenho, melhorando ainda mais o nosso estudo. O carácter nacional levou a uma maior participação na investigação, estimulando ainda mais, quando necessário, o nosso trabalho. Em suma, as diferenças espaciais, que podem ser consideradas como sérias limitações, levaram a uma motivação extra no desenvolvimento da nossa investigação.

O tempo é outro factor a ter em conta e que, em certa medida, condicionou-nos. Uma investigação desta envergadura requer uma dedicação temporal prolongada. E em consonância com isso, tivemos um excelente ambiente profissional para trabalhar por muitos anos nesta pesquisa, desde 2006 estamos incorporados nos estudos da Imigração Portuguesa, quer ao nível das várias Associações de Imigrantes, quer ainda ao nível dos vários Observatórios Europeus e particularmente pela Rede Ibérica de Observatórios, onde se destaca o Observatório da Imigração Portuguesa. Finalmente, é necessário destacar o perigo de alguma subjectividade no nosso estudo. Como esta investigação tem uma carga significativa de qualidade, assumimos o risco de abordá-la de uma forma muito particular. No entanto, essa limitação foi compensada pela triangulação dos dados. Como já mencionámos anteriormente, combinámos as informações extraídas de um documentário completo; obtido a partir de entrevistas com vários peritos, especialistas, professores, estudantes e com a observação directa.

A nossa investigação também contou com a orientação continuada e redireccionamento de dois especialistas universitários de diferentes áreas, os nossos directores da Tese de Doutoramento. Graças às contribuições e conselhos de cada um, de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes universidades, beneficiámos de uma visão mais objectiva da investigação.

O estudo que se apresenta integra as perspectivas quantitativas e qualitativas na investigação em ciências sociais. Utilizaram-se como técnicas de recolha de informação, um questionário e uma entrevista.

4.14 Universo e amostras.

4.14.1 Definição do universo e amostra.


A população que constitui o universo do estudo é o conjunto de todos os alunos Lusos, Luso-africanos, Brasileiros, do Leste Europeu que frequentaram o ensino secundário no triénio dos anos lectivos 2006-2009, nos concelhos de Faro e Setúbal.

4.14.2 Configuração do ensino secundário.

O nível de ensino secundário compreende as escolas secundárias, as escolas de ensino artístico, as escolas profissionais e centros de formação, públicos e privados, centralmente geridos pelo Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e mais recentemente pelo Ministério da Economia e da Inovação.

Durante o período de tempo a que o estudo se refere, foi possível encontrar um vasto leque de percursos formativos que conferem uma certificação escolar de nível secundário e/ou de nível profissional oferecidos por uma ou mais daquelas escolas. No ensino secundário regular, existem quatro tipos básicos de ofertas formativas:

- *Cursos Gerais ou Científico-Humanísticos*, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, conferindo uma certificação escolar de nível secundário; estes cursos são oferecidos pelas escolas secundárias públicas e privadas;
- *Cursos Tecnológicos ou Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Activa*, orientados na dupla perspectiva de prosseguimento de



estudos de nível superior ou de especialização tecnológica e inserção no mundo do trabalho. Conferem uma certificação escolar de nível secundário e uma certificação profissional de nível 3; são oferecidos pelas escolas secundárias públicas e privadas;

- *Cursos Artísticos Especializados*, orientados na dupla perspectiva de prosseguimento de estudos de nível superior e inserção no mundo do trabalho. Conferem uma certificação escolar de nível secundário e uma certificação profissional de nível 3. São oferecidos por escolas secundárias especializadas, públicas e privadas;
- *Cursos Profissionais*, concebidos com o objectivo primário da qualificação inicial dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho, conferindo igualmente uma certificação académica equivalente ao ensino secundário, para prosseguimento de estudos; a partir do ano lectivo 2006/2007 passaram a ser oferecidos pelos estabelecimentos de ensino, continuando as Escolas Profissionais públicas e privadas a oferecerem-nos.

Todos estes cursos têm a duração de 3 anos e conduzem a diplomas diferenciados, mas todos equivalentes à conclusão do nível secundário, para efeitos de prosseguimento de estudos.

Existem, ainda outras modalidades de ensino fora do sistema regular. Essas modalidades concedem igualmente uma certificação escolar de nível secundário e /ou profissional e são:

- *Cursos do Sistema de Aprendizagem ou Formação Profissional em Alternância*, oferecida pelos centros de gestão directa ou participada do IEFP. São cursos vocacionados para candidatos ao primeiro emprego;
- *Cursos de Educação e Formação (CEF)*, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino públicos e privados, centros de formação do IEFP e outras entidades acreditadas, como alternativa ao sistema regular

de ensino; destinam-se aos jovens que abandonaram ou em risco de abandonar os estudos. Surgiram no ano lectivo 2004/2005;

- *Ensino recorrente*, oferecido pelas escolas secundárias para indivíduos com idade superior aos 18 anos;
- *Cursos de 10.º ano – via profissionalizante*, oferecidos pelas escolas secundárias, durante os anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004.

Para além destes cursos, existem outros de nível pós-secundário, nomeadamente:

- *Cursos de Qualificação de Nível 3 (Pós secundário)*, oferecidos pelas escolas tecnológicas tuteladas pelo Ministério da Economia e Inovação; conferem um certificado profissional de nível 3.
- *Cursos de especialização tecnológica*, oferecidos pelas escolas secundárias, profissionais e outras escolas tuteladas pelo Ministério da Economia e Inovação. São formações pós-secundárias de nível académico não superior, e conferem apenas um certificado profissional de nível 4. Surgiram no ano lectivo 2002/2003;

4.14.3 Segmentação do universo.

O Universo foi inicialmente segmentado, de acordo com a situação actual dos alunos, e atendendo aos objectivos do estudo, em:

1. Alunos Luso-africanos de 2.ª geração que estavam a frequentar o ensino secundário, no ano lectivo 2008/2009, nos 2 concelhos abrangidos pelo estudo;
2. Ex-Alunos, Luso-africanos de 2.ª geração, possuidores de uma certificação profissional de nível 3 ou 4, obtida nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007, 2008, 2009 nos dois concelhos abrangidos pelo estudo;



3. Alunos Brasileiros, que estavam a frequentar o ensino secundário, no ano lectivo 2006 a 2009, nos 2 concelhos abrangidos pelo estudo;
4. Ex-Alunos Brasileiros possuidores de uma certificação profissional de nível 3 ou 4, obtida nos anos 2002, 2003, 2004 e 2005, 2006, 2007 nos dois concelhos abrangidos pelo estudo;
5. Alunos da Europa de Leste que estavam a frequentar o ensino secundário, no ano lectivo 2006 a 2009, nos 2 concelhos abrangidos pelo estudo;
6. Ex-Alunos da Europa de Leste possuidores de uma certificação profissional de nível 3 ou 4, obtida nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007, 2008, 2009 nos dois concelhos abrangidos pelo estudo;
7. Alunos Lusos, que estavam a frequentar o ensino secundário, no ano lectivo 2006 a 2009, nos dois concelhos abrangidos pelo estudo;
8. Ex-Alunos Lusos, possuidores de uma certificação profissional de nível 3 ou 4, obtida nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007, 2008, 2009 nos dois concelhos abrangidos pelo estudo.

Em virtude das características distintas destes dois segmentos e porque fazem parte de dois processos distintos de análise, correspondentes às duas fases do estudo, trataremos cada segmento separadamente.

4.15 Estudo de Caso.

Um estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento

específico” (Bogdan e Biklen, 2006, p. 89)⁷³⁶. Segundo os mesmos autores, este tipo de estudo o investigador necessita de compreender e entender o contexto histórico do ambiente, ou seja, do meio envolvente em que se encontra inserido. Por norma, este tipo de estudo deve ser tratado com profundidade e exaustão, permitindo alcançar um amplo e detalhado conhecimento sobre caso delineado (Gil, 2002)⁷³⁷. Segundo Fontin (2003, p.165)⁷³⁸, este tipo de estudo caracteriza-se pela grande capacidade de extracção de informações.

Na mesma linha Walker (1989, Aprud Lima, 2001, p. 53)⁷³⁹ define que o caso de estudo “é o exame de um caso em acção”, ou seja, examinar algo com a intenção de compreendê-lo. O mesmo autor entende por “caso”:

uma unidade de estudo individual que pode ser uma referência, um indivíduo, uma organização, um conjunto unitário de documentos, um acontecimento particular ou um programa. (...) sendo “acção” definido como dinâmico, “vivo” e evolução do caso (Lima, 2001, p. 53)⁷⁴⁰.

Como refere Erikson (1986, Aprud Lima, 2001)⁷⁴¹, num estudo de caso produz-se um conhecimento particular, onde, o grande interesse é particularizar e não generalizar.

Neste perspectiva, o presente estudo, caracteriza-se por se incidir num caso de estudo, visto que sua conclusão não é extensiva aos alunos em geral, mas sim, a alunos particulares e às suas percepções de uma determinada escola.

No entender do investigador, este é um pesquisa que através da prática de métodos qualitativos se obtêm informações concretas sobre uma determinada

⁷³⁶ BOGDAN, Robert e BIKLEN, SARI (2006) - Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto; Porto Editora.


⁷³⁷ GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁷³⁸ FONTIN, Marie-Fabienne (2003) - O Processo de Investigação: Da concepção à realização. 3ª Edição; Loures; Lusociência.

⁷³⁹ LIMA, Gisela Maria (2001) - A Mediateca Escolar: Individualização e diferenciação do ensino. Lisboa: 1ª edição; Instituto de Inovação Educacional.

⁷⁴⁰ Idem

⁷⁴¹ Idem



situação ou intriga, que neste caso particular, decorre nas Escolas Secundárias de Faro e de Setúbal com as turmas do ensino secundário.

Para Patton (1987 Aprud Lima, 2001)⁷⁴², a finalidade da investigação é dar ao leitor a possibilidade de conhecer o que se passou na situação estudada, de como os acontecimentos foram encarados pelos participantes e quais os aspectos encontrados. Assim, os dados apresentados dependem muito da sensibilidade e da capacidade analítica do investigador (Powney e Watts, 1987, cit. Matos, 1994 Aprud Lima, 2001)⁷⁴³ pois, o investigador passa por todos os acontecimentos, criando uma aproximação com pessoas e estabelecendo relações de colaboração, que conseqüentemente potenciam a viabilidade do estudo (Lima, 2001)⁷⁴⁴.

Como tudo na vida, o estudo de caso apresenta vantagens e desvantagem no seu procedimento. Fontin (2003)⁷⁴⁵ salienta que as grandes vantagens consiste na possibilidade de obter informação detalhada sobre um fenómeno novo, na possibilidade de criar novas hipóteses e de estabelecer relações entre as variáveis. Já para Gil (2002)⁷⁴⁶ o que prevalece é a facilidade com que podem surgir novas ideias para futuros caminhos a investigar. Quanto às desvantagens, o estudo de caso caracteriza-se por algumas limitações, Fontin (2003)⁷⁴⁷ aponta para a impossibilidade de os dados recolhidos poderem ser considerados noutras situações, bem como, a viabilidade dos dados serem insuficientes ou dificilmente comparáveis.

⁷⁴² Idem

⁷⁴³ Idem

⁷⁴⁴ Idem

⁷⁴⁵ FONTIN, Marie-Fabienne (2003) - O Processo de Investigação: Da concepção à realização. 3ª Edição; Loures; Lusociência

⁷⁴⁶ GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁷⁴⁷ FONTIN, Marie-Fabienne (2003) - O Processo de Investigação: Da concepção à realização. 3ª Edição; Loures; Lusociência.

4.16 Selecção da amostra.

Segundo Kauark et al. (2010)⁷⁴⁸ a amostra representa parte da população que se pretende estudar, sendo ela o objecto de toda a investigação. Seguindo a mesma linha de pensamento, Gil (2002)⁷⁴⁹ acrescenta, que o universo de elementos é tão vasto tornando-se impossível considerar a sua totalidade, sendo necessário recorrer a uma amostra, ou seja, uma pequena parte desses mesmos elementos. Assim, sendo, ao seleccionara-se uma amostra é necessário limitar a unidade de análise, ou seja, sobre quem ou sobre o quê se recolhem dados, estando sempre de acordo, com o tipo de problema em estudo (Sampieri et al., 2006 Apud Marques, 2009, p.34)⁷⁵⁰.

No entanto, Guerra (2006, p. 43)⁷⁵¹, defende que as amostras não se seleccionam por acaso, dependendo de determinados aspectos delineados pelo investigador, estando de acordo com a intriga pessoal. Segundo a mesma autora, um estudo cuja análise seja qualitativa, a amostra pode sofrer alterações ao longo do caminho (2006, p.43)⁷⁵². Sampieri et al. 2006, Apud Marques, 2009, p. 34)⁷⁵³ entende que uma amostra de um estudo qualitativo, pode ser um o conjunto de pessoas, eventos, contextos ou factores sobre o qual se efectua a recolha de dados, sem que este tenha que ser necessariamente representativa do universo.

4.16.1 A amostra e a sua dimensão.

⁷⁴⁸ KAUARK, Fabiana da Silva; Magalhães, Fernanda C.; Medeiros, Carlos Henrique (2010) - Metodologia da Pesquisa, um guia prático. Itabuna/ Bahia. Via Litterarum Editora. Recuperado em 11 de Julho de 2013.


⁷⁴⁹ GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁷⁵⁰ MARQUES, Carina Isabel Bento (2009) – A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógica dos professores do ensino superior: um estudo de caso. Mestrado em Educação. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais; (Co-orientador, Mata Justo) Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

⁷⁵¹ GUERRA, Isabel Carvalho (2006) - Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, sentidos e formas de uso. Cascais; Principia Editora.

⁷⁵² Idem

⁷⁵³ MARQUES, Ramiro - Saber educar, Guia do professor. Edições Presença.



Uma vez que no presente estudo, a selecção da amostra dependeu especialmente dos prazos a cumprir, da população a incluir na amostragem e dos custos agregados às deslocações necessárias à sua realização, o método aplicado incidiu na amostragem não probabilística racional.

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2006 Apud Marques, 2009, p. 34),⁷⁵⁴ uma amostra não probabilística é constituída por um subgrupo da população onde a escolha não depende só da probabilidade dos elementos da população a serem seleccionados, mas sim, das características do próprio estudo. Seguindo esta ideia, Moreira (1994, p.79)⁷⁵⁵, sublinha, que neste procedimento o principal objectivo é a compreensão do processo e não, a procura da representatividade da amostra.

De acordo com Dias (2010, p. 79)⁷⁵⁶, o processo para determinar o tamanho adequado da amostra não é, de todo, uma tarefa fácil, pois a amostra deve assemelhar-se o mais possível do universo a estudar. Como foi referido anteriormente, e, de um modo geral, os estudos qualitativos apresentam uma amostra de pequena dimensão, sendo esta suficiente (Morse, 1991 Apud Fontin, 2003, p. 211)⁷⁵⁷. Segundo Gil (2002)⁷⁵⁸, para que a informação seja significativa, é necessário que a amostra tenha um número adequado de elementos.

Assim, quando se pretende determinar a dimensão da amostra a autora, Fontin (2003, p. 211)⁷⁵⁹, aconselha a ter em consideração o objectivo do estudo, a homogeneidade da população, o fenómeno que se pretende estudar, bem como o método de amostragem a usar. A dimensão da amostra não

⁷⁵⁴ Obra Citada

⁷⁵⁵ MOREIRA, Carlos Diogo (1994) - Planeamento e Estratégias da Investigação Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

⁷⁵⁶ DIAS, Maria Olívia (2010) - Planos de Investigação. Avançando passo a passo. 1º Edição.

⁷⁵⁷ Obra Citada

⁷⁵⁸ Ibidem

⁷⁵⁹ Obra Citada

probabilística não se baseia nas leis estatísticas, dependendo dos critérios propostos pelo investigador (Dias, 2010, p. 65)⁷⁶⁰. Silvério (2006 Apud Marques, 2009, p.35)⁷⁶¹, acrescenta que os recursos financeiros, humanos, materiais e o tempo a despendar também são aspectos que pesam na decisão.

Neste estudo, e atendendo aos seus objectivos, a amostra seleccionada constitui-se em dois momentos. No primeira momento, seleccionou-se uma turma do ensino secundário, numa escola pertencente ao conselho do Distrito de Setúbal formada por 600 alunos, dos cursos de todo o ensino secundário e profissional, de modo, a obter informações sobre panorama escolar e familiar.

Num segundo momento, os investigadores abriram a amostra, seleccionando apenas as escolas secundárias da cidade de Setúbal e de Faro, seguidamente, seleccionámos as escolas profissionais dos referidos concelhos, elementos da respectivas turmas, de forma, a aprofundar a informação pretendida, através de uma entrevista.


Relativamente à selecção dos elementos pretendeu-se, essencialmente, torná-la o mais homogénea possível. Deste modo, consideraram-se relevantes, alguns critérios, para a escolha dos elementos, tais como: facilidade em aceder aos entrevistados; disponibilidade para colaborarem no estudo, assiduidade às aulas dos cursos, capacidade de partilhar as suas reflexões e, finalmente, serem alunos de sucesso.

4.16.2 Método de recolha de dados.

Alguns autores afirmam que os métodos de recolha de dados mais usados em estudo de caso são a observação, a análise de documentos, o contexto da história e vida, os questionários e a entrevista (Dias, 2010; Fontin, 2003; Gil,

⁷⁶⁰ DIAS, Maria Olívia (2010) - Planos de Investigação. Avançando passo a passo. 1º Edição.

⁷⁶¹ Ibidem



2002)⁷⁶². Cohen e Marion (1990, Aprud Lima, 2001)⁷⁶³ defendem que a utilização vários instrumentos de recolha de dados permite aplicar uma triangulação metodológica, possibilitando comprovar a validade dos resultados.

Tendo em conta o âmbito do estudo, e, embora parta, de uma pesquisa realizada através de elementos bibliográficos e de análises de documentos, a apresentar no final, o questionário e a entrevista foram as técnicas seleccionadas para a recolha de dados. Segundo Gil (2002, p.114)⁷⁶⁴, o questionário é um conjunto de perguntas que são respondidas por escrito, enquanto que a entrevista envolve duas pessoas colocadas “frente a frente”. Todo este processo foi elaborado pelo investigador no contexto escolar. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (2006, p. 95)⁷⁶⁵ referem que:

Tal como na maioria das decisões que os investigadores qualitativos devem tomar, as relacionadas com a escolha de informadores e distribuição do tempo são sempre tomadas no contexto do estudo. Estas escolhas, na sua situação particular, devem ser coerentes com os seus objectivos.

Assim, o questionário foi utilizado numa primeira fase, procurando conhecer o enquadramento da história e vida dos alunos, bem como, da sua relação com a escola, ou seja, o universo geral da turma. Esta etapa, foi vista como uma fase introdutória para o desenvolvimento do presente estudo.

Para Amaro, Póvoa & Macedo (2004/2005, p. 3)⁷⁶⁶ um questionário pode ser útil para recolher informações sobre um determinado tema, podendo ser de cariz social, familiar e profissional, tendo em conta opiniões, atitudes e expectativas ao nível do conhecimento de cada um sobre um determinado assunto,

⁷⁶² Obras citadas

⁷⁶³ Obra citada

⁷⁶⁴ GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

⁷⁶⁵ BOGDAN, Robert e BIKLEN, SARI (2006) - Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto; Porto Editora.

⁷⁶⁶ AMARO, Ana; MACEDO, Lúcia; PÓVOA, Andreia (2004/2005) - A Arte de fazer Questionários. Relatório em Mestrado de Química para o Ensino. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Recuperado a 30 de Abril 2013.

permitindo e facultando ao investigador, recolher informações que não são observáveis. Segundo os mesmos autores, ao realizar um questionário é necessário ter em conta as habilitações de quem vai responder, formulando questões directas, claras e simples, evitando ambiguidades e duplos sentidos. Seguindo a mesma linha de pensamento, Gil afirma que o questionário deve apresentar uma forma lógica e coerente traduzindo os objectivos específicos da pesquisa (2002, p.116)⁷⁶⁷.

Neste estudo, o tipo de questionário fornecido aos 6000 alunos do ensino secundário de Setúbal e Faro, foi um questionário fechado, com itens bem definidos.

As questões foram elaboradas de forma a que os participantes escolhessem apenas uma das várias opções, seleccionando a que mais se adequava à sua realidade. Este tipo de questionário permite “obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de dados” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004/2005, p. 6)⁷⁶⁸ facilitando o tratamento e a análise da informação, em pouco tempo.

Contudo, este método apresenta uma grande desvantagem, ou seja, o “facto de ser realizada de forma indirecta, na ausência do investigador no momento da recolha de dados” (Toscano, 2012, p. 96)⁷⁶⁹ impossibilitando “o pedido de esclarecimentos por parte do investigador sobre assuntos que necessitavam de uma aclaração” (Ghiglione e Matalon Apud Toscano, 2012, p.96)⁷⁷⁰

Seguidamente, deu-se o início da segunda fase da recolha de dados, através da entrevista.

⁷⁶⁷ Obra Citada

⁷⁶⁸ Ibidem

⁷⁶⁹ TOSCANO, Paula Cristina Mendonça (2012) - Acompanhamento do Professor Princiante em Sala de Aula, Estudo de Caso. Relatório final apresentado para a Obtenção de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado a 30 de Abril de 2013.

⁷⁷⁰ Idem



Para Toscano a entrevista:

é uma estratégia importante para recolher dados (...), permitindo ao investigador desenvolver nitidamente uma ideia sobre a maneira como os indivíduos interpretam determinado assunto. (2012, p. 34)⁷⁷¹

Bogdan e Biklen (2006, p.134)⁷⁷² consideram que a entrevista “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente aspectos do mundo”. De acordo com Selltiz, a entrevista transmite informações sobre o que a pessoa “(...) sabe, crê ou espera, sente ou deseja, faz ou fez.” (1967 Aprud Gil, 2002, p.115)⁷⁷³. Segundo Ghiglione e Matalon (2001)⁷⁷⁴ a entrevista é uma mera conversa entre duas pessoas com um propósito, tendo em vista, um objectivo sobre determinado assunto. Szymanski (2004, Aprud, Costa, 2007)⁷⁷⁵ constata, que desta interação humana resulta uma troca constante de percepções, expectativas, sentimentos, culminando num jogo de interpretações entre o entrevistador e o entrevistado. Entende-se assim, que a entrevista acaba por ser um caminho para se conseguir esclarecimentos do fórum íntimo, e em seguida, se realizar avaliações sobre determinado tema.

As entrevistas assumem várias formas, dependendo do seu grau de estruturação sendo possível classificá-las como: estruturadas, semi-estruturadas e não-estruturadas (Moreira,1994, p.57)⁷⁷⁶. Neste estudo, o tipo de entrevista a utilizar foi a entrevista semi-estruturada, por se adequar melhor a esta investigação.

⁷⁷¹ Idem

⁷⁷² Obra citada

⁷⁷³ Obra citada

⁷⁷⁴ GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2001) - O Inquérito, Teoria e Prática. 4º Edição; Oeiras; Celta Editora.

⁷⁷⁵ COSTA, Kátia R. S. (2007) - A entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: possibilidades na formação continua de professores. Dissertação de mestrado em psicologia. Uberlândia: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em Junho, 2013.

⁷⁷⁶ MOREIRA, Carlos Diogo (1994) - Planeamento e Estratégias da Investigação Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Por norma, uma entrevista semi-estruturada é guiada através de vários pontos de interesse, que vão sendo exploradas pelo entrevistador consoante as respostas dadas pelos entrevistados, ao longo da entrevista (Gil, 2002, p. 67)⁷⁷⁷. Apesar, de se basearem num guião, estas podem ter uma estrutura relativamente livre, sendo possível alterar a ordem das questões e até, introduzir novas caso necessário, tendo o intuito de enriquecer a informação (Moreira,1994, Pp. 56-78)⁷⁷⁸. O mesmo autor, constata que, a entrevista semi-estruturada, permite ao entrevistador adaptar “o instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e de receptibilidade do entrevistado” (Moreira,1999, p.133)⁷⁷⁹.

Deste modo, entende-se que este tipo de entrevista permitem aos entrevistados expressarem mais livremente os seus pontos de vista do que num questionário. Bogdan e Biklen (2006, p.134)⁷⁸⁰, dizem que através da entrevistas semi-estruturada existe a vantagem de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Para Fontin (2003, p. 54)⁷⁸¹, antes de se realizar uma entrevista deve-se ter em conta a especificação dos dados que se pretende obter, bem como a escolha, a formulação das questões e a ordem a seguir. Segundo Ghiglione e Matalon (2001, p. 87)⁷⁸² antes de se realizar uma entrevista, o entrevistador deve esclarecer alguns aspectos, nomeadamente o objectivo da entrevista, a sua possível duração e o uso da informação recolhida. Inerente a este aspecto, Robert (1988, Aprud Gil 2002, p. 67)⁷⁸³ acrescenta que o papel do entrevistador não se limita apenas a colocar questões e a controlar a sua qualidade, mas também, a proporcionar um ambiente confortável de forma a libertar e motivar

⁷⁷⁷ Obra Citada

⁷⁷⁸ Idem

⁷⁷⁹ Idem

⁷⁸⁰ Obra Citada

⁷⁸¹ Obra Citada

⁷⁸² GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2001) - O Inquérito, Teoria e Prática. 4º

Edição; Oeiras; Celta Editora.

⁷⁸³ Obra Citada



os entrevistados. Nesta linha Bogdan e Biklen (2006, p.136)⁷⁸⁴, afirmam que *“(...) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem á vontade e falarem livremente.”*

Ao aplicar uma entrevista, como método de recolha de dados é fundamental que se tenha em consideração alguns princípios éticos, segundo os mesmo autores, é necessário preservar e respeitar o anonimato do entrevistado, pedindo autorização para a realização da entrevista, tal como a apresentação da mesma.

Segundo Fontin (2003, p. 89)⁷⁸⁵, os dados das entrevista podem ser registadas por escrito ou por meios tecnológicos. No presente estudo, a gravação foi o método aplicado para a recolha de informação das entrevista.

Nesta fase, os três elementos da amostra foram submetidos a três entrevistas individuais, sendo que uma origina a outra. Bogdan e Biklen (2006, p.136)⁷⁸⁶ explicam que *“(...) num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte.”*

De forma a garantir o anonimato de cada elemento da amostra, foram atribuídos nomes anónimos, dando Entrevistas 1, 2, 3, ...

Todas as entrevistas foram gravadas para que, em nenhuma circunstância se pudesse perder informação.

A primeira entrevista, denominada por Entrevista teve o intuito de verificar se os objectivos propostos no questionário correspondiam com os resultados obtidos, ou seja, realizou-se uma confirmação de dados. Esta entrevista baseou-se no questionário, existindo uma linha condutora comum a todos os entrevistados, caracterizando-se por ser curta e rápida, apenas com sete questões.

⁷⁸⁴ Obra Citada

⁷⁸⁵ Obra Citada

⁷⁸⁶ Obra Citada

A segunda entrevista, denominada por Entrevista Reflexiva partiu igualmente de um guião comum a todos os entrevistados. Este, por sua vez, organizou-se em quatro grupos com um total de vinte e duas perguntas consideradas relevantes. No grupo I abordou-se o conceito de professor, no grupo II a relação Professor/Aluno, no grupo III a dinâmica da sala de aula e no grupo IV o comportamento “não-verbal”, físico do professor. Estes foram criados a partir da leitura bibliográfica, tendo em conta o objecto do estudo.

Esta entrevista de carácter mais aberto, permitiu aos elementos da amostra expressarem livremente os seus pontos de vista. Neste contexto, pretendeu-se assumir uma atitude reflexiva sobre o resultado, estabelecendo uma relação e uma leitura mais aprofundada do raciocínio dos alunos com a primeira percepção do investigador.


Já a terceira e última entrevista, denominada por Entrevista Aprofundada, as questões basearam-se nas respostas oriundas da Entrevista Reflexiva. Aqui, o entrevistado foi confrontado com as suas próprias afirmações necessitando de reflectir e explicá-las minuciosamente.

Resumidamente, pretendeu-se esclarecer o pensamento dos alunos, de forma, a entender melhor os seus pensamentos sobre os seus êxitos, esmiuçando conceitos e estereótipos mais comuns, com o intuito de extrair ainda mais informação.

Segundo Marques (2009, p.38)⁷⁸⁷

As entrevistas reflexivas tem como objectivo a clarificação e a compreensão das percepções e pontos de vista dos entrevistados relativamente ao tema em estudo, tendo como principais enfoques: o esclarecimento de palavras e expressões que não estivessem claras ou que pudessem ter mais que um significado distinto;(...); a clarificação de razões, intenções e consequências dos pensamentos expressos anteriormente e a clarificação de sentimentos associados.

⁷⁸⁷ MARQUES, C. I. B. (2009) – A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógica dos professores do ensino superior: um estudo de caso. Mestrado em Educação. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais; (Co-Orientador, Mata Justo) Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.



Segundo Szymanski (2004, Aprud, Cosa, 2007, p. 89; Marques, 2009, p. 90)⁷⁸⁸, as entrevistas reflexivas respeitam as seguintes etapas: a revisão da informação obtida na entrevista anterior; selecção dos tópicos a focar e discutir; a criação de questões para todos os tópicos da entrevista, partindo do contexto das respostas anteriores; a realização da entrevista e posteriormente da sua gravação e transcrição.

Neste sentido, entende-se que o investigador leva à exaustão a necessidade de “descascar” todos os pormenores do discurso do entrevistado, evitando qualquer mal entendido.

Assim, em todas as entrevistas foi solicitado a permissão de gravação aos respectivos entrevistados, pois, de acordo com Moreira (1994, p.142)⁷⁸⁹ é importante que o pedido de gravação seja bem explícito. Posteriormente procedeu-se a transcrição integral garantindo a “fiabilidade dos dados obtidos e da sua análise” (Marques, 2009, p.38)⁷⁹⁰.

A vantagem primordial deste método, deve-se à grande capacidade de captação e de descoberta de informação, de forma espontânea e imediata independentemente do tema a abordar. Apontando apenas como único inconveniente o tempo necessário para a sua realização e análise de conteúdo (Fontin, 2003, p. 90)⁷⁹¹.

Em suma, tanto o questionário como as entrevistas realizadas neste estudo, decorreram entre os meses de Março e Junho de 2012 e a sua duração total variou entre os 60 a 90 minutos, sendo sempre garantido o anonimato dos intervenientes. Para que fosse possível a realização das entrevistas o investigador teve o cuidado de informar com alguma antecedência a data, a hora e o local das mesmas.

⁷⁸⁸ Obra citada

⁷⁸⁹ Obra Citada

⁷⁹⁰ Obra Citada

⁷⁹¹ Obra Citada

4.16.3 Método de análise de dados.

Como foi mencionado anteriormente, no presente estudo, a recolha de dados deu-se através de métodos qualitativos (o questionário e a entrevista semi-estruturada) seguindo-se o tratamento de conteúdos, tendo como objectivo identificar ideias e conceitos comuns.

Segundo Dias (2010, p. 78)⁷⁹², esta fase requer uma grande organização por parte do investigador, devendo ser minuciosamente planeada e delimitada, evitando a sua inconclusão. De acordo com a mesma autora, nesta fase é importante utilizar categorias analíticas.

Assim, o método de análise de dados escolhido foi a análise de conteúdos caracterizando-se por ser um método de tratamento de dados qualitativo.

Para Bardin (1988, p. 42)⁷⁹³, a análise de conteúdo é como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesta mesma perspectiva, Bogdan e Blikem⁷⁹⁴ salientam que:

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (2006, p. 205)⁷⁹⁵.


Os mesmos autores relembram que tratando-se de uma investigação qualitativa descritiva, (...)” os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm

⁷⁹² DIAS, Maria Olívia (2010) - Planos de Investigação. Avançando passo a passo. 1º Edição.

⁷⁹³ BARDIN, Laurence (1988) - Análise de Conteúdo. Lisboa; Edições 70.

⁷⁹⁴ Obra Citada

⁷⁹⁵ Obra Citada



citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação". (...) Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos" (Bogdan & Bilken, 2006, p. 48)⁷⁹⁶.

De acordo com Kabanoff (1994, Aprud Marques, 2009, p. 40)⁷⁹⁷ a análise de conteúdo requer a quantificação presente de determinadas palavras ou temas num discurso ou num texto.

Segundo Gil (2002, p.126)⁷⁹⁸, durante o processo de análise de dados, existe uma necessidade de estabelecer cálculos e correlações de informações.

Para, Bardin (1988, p. 103)⁷⁹⁹, "tratar o material é codificá-lo" e como tal a codificação corresponde a uma transformação (...) "dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto" (1988 p. 103)⁸⁰⁰.

O mesmo autor acredita ainda, que ao se codificar a informação recolhida deve-se criar um sistema de categorias, ou seja, isolar elementos e procurar uma certa organização das mensagens.

Este processo de seleccionar, classificar e ordenar é assumidamente uma das etapas mais difíceis da análise de conteúdo. Portanto, para Bardin (1988, p. 80)⁸⁰¹, a definição de categorias assume um papel bastante significativo, estas categorias devem-se caracterizar por palavras ou frases homogéneas, objectivas, exclusivas e pertinentes.

⁷⁹⁶ Obra Citada

⁷⁹⁷ Obra Ciatada

⁷⁹⁸ Obra Citada

⁷⁹⁹ Obra cltada

⁸⁰⁰ BARDIN, Laurece (1988) - Análise de Conteúdo. Lisboa; Edições 70.

⁸⁰¹ Obra citada

Segundo Dias (2010, p. 60)⁸⁰² a análise de conteúdos segue uma série de fases, iniciando com a determinação dos objectivos da análise; o pré-tratamento dos dados; o tratamento e análise dos dados finalizando com a análise e interpretação dos resultados.

Neste contexto, a apresentação dos dados obtidos através do questionário e das entrevistas foram codificados e organizados apresentando-se sob forma de tabelas e gráficos, permitindo uma leitura rápida e clara, especialmente nos discursos dos 3 elementos da amostra. Visto existirem vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas, no presente estudo, pretendeu-se realizar um cruzamento de dados de forma a analisar todos os resultados obtidos e seguidamente confrontá-los.

Assim, o resultado obtido a partir dos questionários foi apresentado através de quadros, onde se elaborou a categorização de todas as respostas, de forma a garantir uma maior consistência na codificação dos dados e na sua contabilização. De modo, a garantir o anonimato dos inquiridos, foi atribuído um número de código a cada aluno, ENT1, ENT2, até ENT10. O *software* utilizado como recurso para a elaboração desta matriz foi o Microsoft Office Excel 2010.

Respectivamente às entrevistas, o tratamento de dados dividiu-se em dois momentos. Inicialmente elaboram-se quadros correspondentes às 3 entrevistas: Entrevista, Entrevista Reflexiva e Entrevista Aprofundada, realizadas aos três elementos da amostra denominados por Entrevista 1, 2, 3, ..., protegendo as suas identidades. Estes quadros são constituídos por colunas: na primeira coluna, constam as categorias, ou seja, onde constam os temas-eixo; na segunda coluna, surgem as subcategorias que são os pontos que se encontram dentro de cada tema-eixo; na terceira coluna, encontram-se as questões realizadas; na quarta, quinta e sexta coluna, estão as unidades de contexto, isto é, a apresentação dos dados, as respostas obtidas,

⁸⁰² DIAS, Maria Olívia (2010) - Planos de Investigação. Avançando passo a passo. 1º Edição.



sistematizando a análise do seu conteúdo.

Nestes quadros foram apreciados, os segmentos de texto de forma a comparar e analisar os diversos discursos dos três elementos. Os textos analisados correspondem às transcrições das entrevistas efectuadas, utilizando como ferramentas de apoio os seguintes *softwares*: Microsoft Office Word 2008, Microsoft Office Excel 2008, Aquad, 6.0

4.17 A experiência profissional do professor.

Na realização da sua missão, o professor actua a diversos níveis: conduzindo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, avaliando-os, cooperando para a construção do projecto educativo da sua escola e ainda, para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas.

Segundo Ponte, J. P. (2009, p. 1)⁸⁰³, os problemas que brotam são, de um modo geral, defrontados com boa vontade e bom senso, tendo por base as suas experiências profissionais, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções admissíveis. Daí, a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática.

Na verdade, o ensino é mais do que uma actividade de rotinas onde se aplicam apenas metodologias pré-determinadas. Trata-se, conjuntamente, de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos. Torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. É preciso analisar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados apetecidos.

Para isso, é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades próprias dos alunos.

⁸⁰³ Ponte, J. P. (2009) “Investigar a nossa prática”. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Documento Policopiado].

Um ensino bem sucedido reclama que os professores discutam continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação activa e constante na vida da escola requer que o professor tenha uma idoneidade reconhecida dentro da escola e no seu meio de argumentar as suas propostas. A base natural para o seu exercício tanto na sala de aula como na escola, é a sua actividade investigativa, na direcção da actividade inquiridora, questionante e fundamentada. (Ponte, 2009, p. 3)⁸⁰⁴

Assim, podemos dizer que a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores. Não se trata de uma ideia nova, Vicente Llorent Garcia na sua tese de doutoramento aborda o problema no ensino profissional comparando-o com a Espanha, França e Inglaterra. Segundo Llorente García, (2006),⁸⁰⁵ ela foi formulada há mais de 25 anos pelo professor inglês, Lawrence Stenhouse (1975, p.32)⁸⁰⁶. Este texto dá especial atenção à investigação sobre a prática sem perder de vista, contudo, o papel do professor no desenvolvimento curricular.

Isabel Alarcão (2001, p. 67)⁸⁰⁷, recuperando as ideias de Lawrence, sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador natural no seu dia a dia, incrementando uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Ainda Alarcão, Justifica esta ideia nos seguintes termos:


Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas

⁸⁰⁴ Idem.

⁸⁰⁵ Llorent Gracia, V.J.(2006). "Las Reformas de la Formación Profesional Inicial, Específica y Postobligatoria em los Sistemas Escolares de Inglaterra, Francia y España, a Inicios del Siglo XXI". Estudio Comparado.

⁸⁰⁶ Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.

⁸⁰⁷ Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. [disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista>]



que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p. 5)⁸⁰⁸

Uma actividade reflexiva e inquiridora, é geralmente realizada pelos professores de um modo intuitivo e não do modo formal próprio da investigação académica.

Na verdade, a investigação dos professores sobre a sua prática, servindo propósitos específicos, não tem que assumir características idênticas à investigação realizada noutros contextos institucionais. Mas tem bastante a ganhar se os professores cultivarem uma abordagem mais cuidada na formulação das suas questões de investigação e na condução dos seus projectos de intervenção nas escolas.

A investigação é um processo excepcional de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, logo, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. (Ponte, 2006, p. 3)⁸⁰⁹. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem podem beneficiar fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional, o seu relacionamento com o exterior e até os seus próprios objectivos.

Ainda Ponte, (2006, p. 8)⁸¹⁰, afirmam que podemos apontar quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;

⁸⁰⁸ Idem.

⁸⁰⁹ Ponte, J. P. (2009) "Investigar a nossa prática". Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Documento Policopiado].

⁸¹⁰ Idem.

- (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
- (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional;
- (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos⁸¹¹.

Ou seja, os problemas da construção e gestão do currículo, bem como os problemas emergentes da prática profissional nos seus diversos níveis, requerem do professor capacidades de problematização e investigação, para além do simples bom julgamento e boa vontade profissionais.

Além disso, em determinadas condições, o conhecimento gerado pelos professores na investigação sobre a sua prática pode ser útil a outras comunidades profissionais e académicas.


4.17.1 A investigação sobre as práticas na escola.

A investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objectivos. Num primeiro olhar, pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, num segundo olhar, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção⁸¹².

Comecemos por colocar a questão: Quais as condições mínimas para que uma actividade se possa considerar uma investigação? Um autor francês, Jacky

⁸¹¹ Este argumento é subscrito por Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990), duas autoras para quem a investigação realizada pelos professores “torna acessível [à generalidade das pessoas] alguma da sua competência e proporciona às comunidades universitária e escolar perspectivas importantes sobre o ensino e a aprendizagem” (p. 83). Também Kenneth Zeichner e Susan Nofke (2001) sustentam que a investigação realizada pelos profissionais sobre a sua prática, longe de constituir um mero processo de desenvolvimento profissional, representa um importante processo de construção de conhecimento.

⁸¹² É de notar que uma distinção semelhante entre as investigações dos professores sobre a sua prática orientadas para a mudança ou para a compreensão, é assumida por Richardson (1994), ao falar dos possíveis objectivos do que designa por *practical inquiry*.



Beillerot (2001)⁸¹³ indica que uma investigação deve satisfazer três condições: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública. Trata-se, sem dúvida, de três condições importantes.

É natural assumir que se um trabalho se limita a reproduzir o que já existe, não trazendo nada de novo, poderá ser um útil “exercício”, mas não será propriamente uma investigação⁸¹⁴. “Novo”, aqui, refere-se ao actor que realiza a investigação. Se nós ocupamos de um problema semelhante a outro já trabalhado por outras pessoas mas cujo trabalho nós desconhecemos e produzimos soluções (para nós) originais, estamos certamente a realizar um trabalho de investigação. Se nós limitamos a seguir conscientemente caminhos já traçados por outros investigadores, poderemos estar a realizar um trabalho muito meritório mas não estamos a fazer verdadeira investigação⁸¹⁵.

Além disso, para merecer a qualificação de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática, permitindo, desse modo, a sua possível reprodução.⁸¹⁶ (Ponte, 2009, p. 5).

Llorent Garcia, afirma,

uma investigação tem de ser comunicada a fim de ser apreciada e avaliada. Só desse modo a investigação poderá ser eventualmente integrada no

⁸¹³ Beillerot, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (Pp. 71-90). Campinas: Papirus.

⁸¹⁴ Neste sentido, uma simples replicação de uma investigação, cuja única finalidade é comprovar os resultados de um estudo anterior, não é, em si mesma, uma investigação. Num trabalho de investigação, de resto, nem tudo é novidade – o que há, normalmente, é um “elemento” de novidade.

⁸¹⁵ O que é novo ou é *déjà vu*, mesmo relativo a um protagonista social, é muitas vezes difícil de destrinçar. Toda a situação nova envolve elementos já conhecidos e toda a situação social aparentemente bem conhecida traz sempre consigo algo de novo. Por isso, parece-me apropriado que o investigador assuma o cuidado de salientar o que há de novo (pelo menos para si) na sua investigação.

⁸¹⁶ Ponte, J. P. (2009) “Investigar a nossa prática”. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Documento Policopiado].

património do grupo de referência e, possivelmente, da comunidade em geral.
(2006, p. 67)⁸¹⁷

Parece-nos que, com os devidos ajustamentos, estas três condições podem aplicar-se à investigação que os professores realizam sobre a sua prática.

Ainda Ponte, (2006, p. 6)⁸¹⁸, sugere que a existência de alguma novidade na investigação dos professores não é um aspecto muito problemático, pois as situações da prática profissional tendem a ser singulares e irrepetíveis.

É fundamental, pensamos nós, pela nossa experiência, prestar atenção ao que constitui a especificidade de cada situação. Além disso Ponte, (2006, p. 6), diz-nos;

que o rigor a utilizar é um problema mais complexo, sendo necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre os procedimentos informais característicos da cultura profissional dos professores e os procedimentos formais próprios da investigação académica. (Ponte, 2006, p.6)⁸¹⁹.

Llorent Bedmar, (2006), diz-nos;


que o carácter público não constitui um problema difícil de ultrapassar, e que existem muitas possibilidades para divulgar e discutir as investigações dos professores – nas suas escolas, em seminários, congressos, e revistas da especialidade e de educação. (Llorent Bedmar, (2006, p. 78)⁸²⁰

⁸¹⁷ Llorent Gracia, V.J.(2006). “Las Reformas de la Formación Profesional Inicial, Específica y Postobligatoria en los Sistemas Escolares de Inglaterra, Francia y España, a Inicios del Siglo XXI”. Estudio Comparado.

⁸¹⁸ Ponte, J. P. (2009) “Investigar a nossa prática”. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Documento Policopiado].

⁸¹⁹ Idem.

⁸²⁰ LLORENT BEDMAR, V. (2002): Educación Comparada. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuais e Novas Tecnologias da Universidade de Sevilha. (Edição Digital). Somos conscientes da existência de outras fases metodológicas igualmente válidas, a destacar a defendida por Ferrer Julià na sua obra de 2002: La Educación Comparada actual (Pp. 96-104).



Susan Lytle e Marilyn Cochran-Smith (1990), citado por Ponte, (2006)⁸²¹, falam da investigação dos professores como “a pesquisa intencional e sistemática que os professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula” (p. 84)⁸²².

Para estas investigadoras, uma pesquisa é algo que surge de questões ou gera questões e reflecte a preocupação dos professores em atribuírem sentido às suas experiências, adoptando uma atitude de aprendizagem relativamente às suas práticas.

O realce tem haver que a investigação requer planeamento e não se reduz a uma simples actividade espontânea. Por conclusão, o acento que colocam no carácter sistemático refere-se aos procedimentos de recolha de dados e de documentação das experiências e ao modo como se analisam e interpretam os acontecimentos⁸²³.

4.17.2 Distinguindo conteúdos.

Para além de caracterizar a investigação sobre a prática realizada pelos professores é importante confrontá-la com outras actividades, mais ou menos parecidas mas não equivalentes. Para isso, a nossa equipa de investigação Llorent Bedmar da Universidade de Sevilha e Llorent da Universidade de Córdoba, analisámos outros termos que umas vezes são tomados como sinónimos, outras vezes são tomados com significados distintos.

⁸²¹ Ibidem.

⁸²² Lytle e Cochran-Smith sublinham em especial o ponto (ii) de Beillerot (método e rigor). No entanto, na minha perspectiva, os pontos (i) novidade e (iii) carácter público indicados por este autor são igualmente essenciais para que se possa, realmente, falar de investigação.

⁸²³ Uma autora australiana, Judy Mousley (1997) considera que é difícil encontrar uma definição precisa para o que é investigar, sublinhando que se trata de um conceito em permanente evolução. No entanto, numa perspectiva convergente com a destas autoras, defende que actividade de investigação, mesmo quando tem por objecto a prática do professor, envolve um trabalho planeado e sistemático, atribuindo além disso um papel muito significativo ao enquadramento teórico.


Um destes exemplos foi o ‘professor-investigador’ (o ‘*teacher as researcher*’ ou ‘*teacher researcher*’ de Stenhouse). Um *professor-investigador* é um professor que realiza investigação, normalmente sobre a sua prática mas, também por vezes, sobre outros assuntos⁸²⁴. Por exemplo, o professor investigador de que fala Regina Silva (1994)⁸²⁵, é o matemático que, por um lado, faz investigação em Matemática (em problemas de fronteira) e, por outro lado, ensina na universidade (disciplinas básicas, por exemplo, de Álgebra ou Análise Infinitesimal). Para este professor, segundo Ponte (2006), a actividade de ensino e a actividade de investigação situam-se em compartimentos estanques. Deste modo, investigar a prática e ser professor-investigador são conceitos em grande medida sobrepostos mas não inteiramente coincidentes. Um outro exemplo é dado pela maior parte dos professores do ensino básico e secundário que em Portugal têm realizado teses de mestrado. Como indicam Serrazina e Oliveira (2001)⁸²⁶, citado por Ponte, apenas seis teses reportam investigações feitas por professores sobre problemas da sua prática. Todas as restantes referem-se a problemas exteriores à sua prática.

Outro conceito muito próximo do de investigação sobre a prática é o de *investigação-acção*. A criação deste termo é atribuída ao psicólogo social Kurt Lewin, por altura da Segunda Guerra Mundial. O seu propósito era promover o avanço, em simultâneo, da teoria e de mudanças sociais. Lewin propunha a investigação-acção como uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva

⁸²⁴ É de notar que alguns autores apresentam outros conceitos do que pode ser entendido por professor-investigador. É o caso de Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), para quem o professor-investigador é alguém que actua como etnógrafo na sua sala de aula. Sem pôr em causa que o etnógrafo constitui uma referência importante para quem faz investigação sobre a sua prática, quer-me parecer que esta caracterização é demasiado restritiva, pois o professor que investiga pode tomar igualmente outras referências (como o psicólogo, o sociólogo, o filósofo ou o investigador em educação) e debruçar-se sobre outros objectos de estudo (como o saber, os alunos, a escola, a relação escola-comunidade, etc.).

⁸²⁵ Citado por Ponte, J., 2006, p. 8)

⁸²⁶ Idem.



avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação⁸²⁷.

A natureza e objectivos da investigação-acção são caracterizados de modo muito diverso por outros autores. Por exemplo, Zeichner e Nofke (2001) indicam que ao lado da perspectiva “cíclica”, existe outra versão, em que o processo de questionamento assume uma forma essencialmente “linear”. Kemmis (1993) define investigação-acção nos seguintes termos:

A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (Kemmis, 1993, p. 177)

Muitos professores têm estado envolvidos em projectos de investigação-acção. Mas a investigação-acção está longe de se confinar ao campo da educação. Como indica Esteves (1986), esta forma de trabalho tem igualmente larga tradição em campos como o serviço social, a comunicação, a saúde, as organizações, o desenvolvimento rural e os movimentos sociais.

Geralmente, a investigação-acção envolve uma preocupação de intervenção imediata, muitas vezes de mudança radical, que pode existir ou não quando fazemos investigação sobre a prática. Além disso, é frequente a investigação-acção envolver equipas cujos iniciadores nem sequer são membros da instituição ou comunidade em que essa intervenção vai decorrer⁸²⁸. Novamente, podemos dizer que a investigação-acção e a investigação sobre a prática são dois conceitos muito próximos, parcialmente sobrepostos, mas não coincidentes⁸²⁹.

⁸²⁷ Uma descrição dos processos típicos da investigação-acção pode ser encontrada, por exemplo, em Arends (1997) e Collins e Spiegel (1995).


⁸²⁸ É o caso, por exemplo, do Projecto ECO, um projecto educativo marcante dos anos 70 e 80 em Portugal (ver Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987).

⁸²⁹ Para alguns autores, dizer que um professor realiza investigação na sua sala de aula é o mesmo que dizer que faz investigação-acção (por exemplo, Arends, 1999, p. 525).

Devemos ter presente que a investigação-acção é um conceito com uma larga história, que compreende muitas variantes e tem conhecido inúmeras polémicas⁸³⁰. Para alguns há um modo único de se fazer “boa” investigação-acção, aquele que prossegue certos objectivos, marcados nomeadamente por uma preocupação determinante de justiça e mudança social. Não é essa a opção tomada no presente texto, que procura esboçar uma visão bastante alargada e problematizadora da investigação, considerando legítimo que a investigação assuma os seus objectivos dentro de um espectro alargado (sem prejuízo, naturalmente, de encarar a justiça e a igualdade como valores fundamentais). No fundo, o que estão em contraponto, são duas visões da investigação: (i) uma, “normativa” e carregada de preocupações ideológicas – a investigação serve para atingir certos fins, pré-determinados à partida, de transformação social; (ii) a outra, questionante e problematizadora – a investigação é um processo que tem origem dentro de uma prática e que não se subordina necessariamente a agendas exteriores. Numa investigação ideologicamente enquadrada, os objectivos a alcançar estão perfeitamente definidos – a dúvida reside em saber em que medida poderão ser alcançados nas circunstâncias existentes. Em contrapartida, quando iniciamos um processo de questionamento no interior de uma prática, à partida nunca sabemos onde iremos chegar. Neste caso, a investigação continua a ser orientada por valores, mas não está ao serviço de quaisquer valores – a não ser os valores do questionamento e da reflexão.

E chegamos assim à *reflexão*, outra expressão muito próxima da noção de investigação sobre a prática. Como referem Gerald, Messias e Guerra (1998), já John Dewey caracterizava o acto reflexivo como um acto que não é simplesmente guiado por impulso, tradição ou autoridade. Para este autor reflectir implica uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se

⁸³⁰ Esteves (1986), por exemplo, distingue duas variantes principais: a investigação-para-a-acção e a investigação-na/pela-acção.



acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que daí resultam⁸³¹.

Trata-se, mais uma vez, de conceitos parcialmente sobrepostos. Não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo... Mas, provavelmente, não basta ser reflexivo para se fazer investigação. Na verdade, o conceito de professor reflexivo admite interpretações bastante diversas. Por alguns, todo o ser humano é reflexivo e, por isso, todo o professor é necessariamente reflexivo⁸³². Para outros, ser reflexivo implica diversas condições, que variam conforme os quadros teóricos dos seus proponentes⁸³³. Deste modo, a maior ou menor proximidade entre os conceitos de investigar sobre a prática e reflectir sobre a prática dependerá sobretudo do sentido que se quiser dar a ‘investigar’ e ‘reflectir’⁸³⁴.

Finalmente, devemos distinguir a investigação sobre a prática da *investigação académica* usual⁸³⁵. Como já referi são dois tipos de investigação que correspondem a propósitos distintos e devem ser pensados de modo diferente.

⁸³¹ Os conceitos de professor reflexivo e práticas reflexivas são discutidos noutra capítulo deste livro por Oliveira e Serrazina. Outras discussões sobre o professor reflexivo, em língua portuguesa, encontram-se, por exemplo, em Alarcão (1996), Serrazina (1999), ou Vasconcelos (2000).

⁸³² É essa, por exemplo, a posição assumida por Teresa Estrela no Seminário sobre Concepções e Modelos na Formação Inicial de Professores, realizado na Universidade de Lisboa, em Outubro de 2001.

⁸³³ Por exemplo, para Olga Pombo (1993), o modelo por excelência da reflexão é a reflexão filosófica. Na sua perspectiva, o professor reflexivo é o que interroga a sua prática à maneira dos filósofos...

⁸³⁴ Neste texto, parece-me útil estabelecer estas distinções entre os conceitos de (i) investigar sobre a prática, (ii) professor investigador (na acepção de Stenhouse), (iii) profissional reflexivo e (iv) participante em projectos de investigação-acção. Há muitos autores que não estabelecem estas distinções, considerando estes termos como sinónimos. É o caso de Alarcão (2001), para quem estes termos são todos equivalentes. É, também, o caso de Richardson (1994), para quem o professor como profissional reflexivo e como participante na investigação-acção são algumas das variantes do que designa por ‘pesquisa sobre a prática’ (*practical inquiry*). Uma discussão mais aprofundada sobre o professor reflexivo poderá ser encontrada, neste mesmo volume, em Oliveira e Serrazina (2002).

⁸³⁵ Esta distinção, por vezes, não é feita por alguns autores, que parecem ver a investigação pelos professores como uma variante “menor” da investigação académica (ver Esteves, 1999, pp. 150-152). No entanto, esta distinção é fortemente assumida por muitos outros autores, como Richardson (1994).

A investigação académica visa aumentar o conhecimento académico, nas áreas e disciplinas estabelecidas na respectiva comunidade – a comunidade académica. A investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional. Ainda aqui os conceitos são parcialmente sobrepostos pois, por um lado, os membros da comunidade académica, sendo também professores, podem querer investigar a sua própria prática e, por outro lado, os professores podem querer fazer investigações sobre a sua prática tendo em vista a sua aceitação pela comunidade académica⁸³⁶.

Richardson (1994) frisa que a investigação sobre a prática “não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (p. 7). No entanto, a investigação do professor sobre a sua prática, para além de proporcionar este tipo de resultados e de constituir uma condição necessária a uma prática profissional de qualidade, como argumentei no início deste artigo, traz consigo uma série de outras potencialidades que não se devem perder de vista. Na verdade, esta investigação pode contribuir fortemente para o desenvolvimento profissional dos professores implicados e o desenvolvimento organizacional das respectivas instituições, bem como gerar importante conhecimento sobre os processos educativos, útil para outros professores, para os educadores académicos e para a comunidade em geral. É um facto incontornável que os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas.

⁸³⁶ Por exemplo, visando a obtenção de graus como o mestrado ou o doutoramento. Alguns autores (por exemplo, Alarcão, 2001) parecem encarar a investigação sobre a prática e a investigação realizada com vista à obtenção de graus académicos como pertencendo a mundos distintos. Apesar das dificuldades que a investigação sobre a prática pode encontrar em contextos académicos (discutidas em pormenor, por exemplo, por Breen, 1997), não me parece que estas duas actividades tenham de ser vistas como disjuntas. Pelo contrário, a realização de investigações sobre a prática como base para obtenção de graus académicos pode, no meu entender, dar um forte contributo para a afirmação deste tipo de pesquisa.



4.17.3 Críticas à investigação sobre a prática.

A investigação sobre a prática, realizada por professores ou por outros profissionais tem sido alvo de diversas críticas. Cochran-Smith e Lytle (1999b) sistematizam essas críticas em três grandes grupos – referentes (i) ao conhecimento gerado, (ii) aos métodos e (iii) aos fins dessa investigação⁸³⁷.

A crítica relativamente ao conhecimento gerado pela investigação sobre a prática é de natureza epistemológica – questionando a razão porque o conhecimento produzido pelos professores pode ser considerado conhecimento válido. Como aquelas autoras sublinham, esta crítica baseia-se no pressuposto que existem duas formas de conhecimento sobre o ensino: uma formal, teórica ou científica e outra, experiencial, artesanal, situada, tácita ou popular. Uma resposta a estas críticas tem de se basear numa discussão epistemológica sobre a natureza do conhecimento. A distinção entre o conhecimento dito científico e o conhecimento não científico tem sido questionada por diversos autores que, ora apontam os limites do conhecimento científico, ou da chamada racionalidade técnica (Schön, 1983), ora sugerem que a sociedade pós-moderna requer um novo tipo de relação entre o conhecimento científico e o senso comum (Santos, 1987). A questão não está encerrada, mas são cada vez mais numerosos os que pensam que diversas formas de conhecimento podem assumir legitimidade, para certas comunidades de referência e em função de certos propósitos, sendo de pôr de parte a ideia que haverá uma forma de conhecimento universalmente superior a todas as outras.

A crítica relativa aos métodos questiona, para além da falta de clareza e rigor metodológico de muita investigação sobre a prática, a proximidade entre o investigador e o objecto da investigação, perguntando como pode ser minimamente fiável e isenta de preconceitos uma investigação produzida por


⁸³⁷ Outras críticas, bem como algumas possíveis respostas, podem encontrar-se em Zeichner e Nofke (2001).

aqueles que estão directamente implicados nos acontecimentos⁸³⁸. Esta crítica poderá ser contrariada pelo estabelecimento – pelas respectivas comunidades de referência – de padrões de qualidade adequados a este tipo de investigação. Em particular, será necessário analisar as condições que permitam um distanciamento do investigador relativamente ao objecto de estudo, quando este lhe é à partida muito próximo, possibilitando a sua análise racional.

Uma terceira crítica refere-se às finalidades da investigação sobre a prática, questionando os estudos cujos objectivos são de natureza essencialmente “instrumental” e que não têm conexão com as grandes agendas sociais e políticas. Como notam Cochran-Smith e Lytle (1999b), esta crítica baseia-se no pressuposto que embora esta investigação tenha o poder de alterar de modo profundo a natureza da prática e o papel dos professores, este poder é seriamente diminuído se ela não assume um cunho vincadamente político ou se é usada para fortalecer práticas educativas perniciosas para os alunos. Já indiquei, em resposta a esta crítica, que a investigação (tanto a investigação sobre a prática de que nos ocupamos aqui como a própria investigação em geral) pode assumir objectivos de natureza diversa, tendo em conta as preocupações e interesses dos respectivos actores. Esta investigação pode e deve nortear-se por valores éticos, sociais e políticos, reconhecidos no seu campo profissional, mas não deve estar ao serviço deste ou daquele movimento exterior. Pelo contrário, a investigação sobre a prática deve emergir como um processo genuíno dos actores envolvidos, em busca do desenvolvimento do seu conhecimento, procurando solução para os problemas com que se defrontam e afirmando assim a sua identidade profissional.

4.17.4 A postura da investigação.

⁸³⁸ Problema considerado, por exemplo, por Ana Paula Caetano (1997).



Ainda Ponte, J. 2006⁸³⁹, o professor que investiga pode tomar como ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo. O que coloca desde logo a questão: ***Se os pontos de partida possíveis são múltiplos, há algo de permanente na investigação?*** [negrito nosso], Na verdade, a prática da investigação assenta, sobretudo, em duas condições. Por um lado, é preciso ter uma disposição para questionar, o que remete para o campo afectivo e para o campo das atitudes. Por outro lado, é necessário o domínio de certo *savoir faire*, incluindo o uso de diversos instrumentos metodológicos.

A importância primordial de se possuir uma atitude questionante e reflexiva para se realizar investigação é bem sublinhada por Isabel Alarcão. Recorda o que a este respeito disse John Dewey: “Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (em Alarcão, 2001, p. 7). Também Stenhouse salientava a importância desta atitude de investigação, que caracterizava como “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (em Alarcão, 2001, p. 3).

Deste modo, a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário – requer o espírito de protagonista social. Fazer parte de um projecto sem assumir, desde o início, uma posição de compromisso e empenhamento significa representar nesse projecto um papel secundário, não chegando a viver uma verdadeira experiência de investigação⁸⁴⁰.

⁸³⁹ Ponte, J. 2006, p.15. Obra citada.

⁸⁴⁰ Por isso, implicar-se, logo deste o início, na formulação das questões a investigar e na definição de todas as etapas de um projecto é uma condição fundamental no processo investigativo (ver, sobre este ponto, Jaworski, 1997).

Cochran-Smith e Lytle (1999a) apontam uma ideia semelhante quando se referem ao *inquiry as stance*⁸⁴¹ que, para elas, envolve gerar conhecimento local, teorizar a prática, interpretar e interrogar a teoria e a investigação dos outros. O *inquiry as stance* envolve uma atitude permanente de questionamento, enquanto que o simples *inquiry* se traduz na realização de um projecto limitado no tempo.

Para estas autoras, o trabalho das comunidades de pesquisa (*inquiry communities*) é social e político. Elas discordam da distinção entre conhecimento formal e conhecimento prático, considerando que ambos podem estar profundamente integrados no trabalho do professor. Também discordam das noções de perito e noviço. Argumentam que (i) tanto os peritos como os noviços precisam de se envolver em trabalho intelectual semelhante; (ii) a distinção perito/noviço serve sobretudo para manter o modelo do professor individual; e (iii) a aprendizagem ao longo da vida assenta, sobretudo, na dimensão relacional, tornando saliente o papel das comunidades e projectos intelectuais de grupos de professores ao longo do tempo.

Cochran-Smith e Lytle sublinham a ideia da pesquisa (*inquiry*) como agência. Para estas autoras, a cultura das comunidades de pesquisa tem quatro dimensões principais: (i) o tempo – os professores precisam de bastante tempo de trabalho em conjunto; (ii) a natureza do discurso – que envolve o que designam por *rich descriptive talk* e *writing help*; (iii) a dinâmica das relações interpessoais – que é bastante complexa; e (iv) a liderança – que assume características de activismo. A sua ideia fundamental é que a aprendizagem dos professores não deve ser entendida primordialmente como uma realização profissional individual mas como um projecto colectivo de longo prazo com uma agenda democrática.

4.17.5 A prática de investigação sobre a experiência.

⁸⁴¹ Poderíamos traduzir por “pesquisa como atitude”.



4.17.5.1 Momentos da pesquisa.

Toda a pesquisa envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas⁸⁴². Olhemos assim, resumidamente, algumas das questões que se colocam em cada um destes pontos. A formulação de questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. As questões devem referir-se a problemas que preocupem o professor e devem ser claras e susceptíveis de resposta com os recursos existentes. Na verdade, se as questões não são de real interesse para o professor, não será de esperar que ele tenha o investimento afectivo necessário para levar a investigação a bom termo⁸⁴³.

O interesse do professor é realmente resolver um problema que o preocupa ou compreender a situação que o intriga e não apenas investigar por investigar. É preferível que este empregue as suas energias em questões onde possa ter resultados palpáveis do que em questões que estão muito para além do seu alcance. Vicente Llorent, 2006, sugere que as questões podem evoluir com o próprio desenvolvimento do trabalho, mas é importante que essa variação vá no sentido de uma maior precisão e delimitação. Se as questões variam de modo errático, o mais provável é que no final não seja possível dar-lhes uma resposta minimamente aceitável⁸⁴⁴.

⁸⁴² Arends (1999) refere os primeiros três momentos aqui indicados. Se assumirmos que o carácter público é uma característica essencial de uma investigação, temos de acrescentar o quarto momento. É de notar que estes momentos nem sempre se desenvolvem de forma estritamente sequencial, podendo sobrepor-se ou envolver movimentos complexos para trás e para diante.

⁸⁴³ A ideia que ter boas questões é uma condição fundamental para realizar uma investigação é assumida igualmente por autores como Alarcão (2001) e Lytle e Cochran-Smith (1990).

⁸⁴⁴ Por exemplo, Tinto, Shelly e Zarach (1994) relatam um estudo em que as duas professoras participantes começaram por formular algumas questões de forma ainda vaga – quais as razões da falta de envolvimento dos seus alunos nas aulas de Matemática? Estas questões levaram-nas a experimentar um certo número de mudanças na sua prática – trabalho de grupo, resolução de problemas usando tecnologia, escrita pelos alunos – o que lhes permitiu a

Por muito simples e claro que tudo isto possa parecer, é precisamente na formulação de questões que muitas investigações se começam a perder. Em certos casos, elas são à partida demasiado ambiciosas, tornando-se impossível responder-lhes no tempo previsto e com os recursos disponíveis. Vicente Bedmar, 2009, afirma que em outros casos, as questões não são bem formuladas no início e mudam de forma tão radical com o decorrer do trabalho que se torna impossível dar-lhes uma resposta convincente. Aprender a formular boas questões é, por isso, um requisito fundamental para se fazer investigação.

A recolha de elementos para responder às questões do estudo pressupõe a realização de um plano de investigação, plano esse que traduz em termos práticos a metodologia do trabalho. De um modo geral, as investigações sobre a prática recorrem aos planos de trabalho e às técnicas mais usuais das ciências sociais e humanas e, em particular, dos estudos em educação. No entanto, a investigação sobre a prática tem certas características salientes. Uma delas, que constitui o traço definidor, é o seu forte vínculo com os problemas da prática profissional. Outra, que está muitas vezes presente, é a sua dimensão colaborativa, fazendo intervir diversos actores que se organizam numa lógica de trabalho de equipa⁸⁴⁵.

É a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objecto de estudo e dos dados a recolher. Assim, um estudo visando sobretudo objectivos de compreensão deverá ter uma metodologia bastante diferente de um estudo visando a realização de mudanças imediatas na prática profissional. Em qualquer dos casos, o objecto de estudo pode ser uma entidade bem definida, por exemplo, um aluno, uma turma, uma escola, um currículo, um projecto, etc. Pode ser, também, uma propriedade ou característica singular de um objecto mais amplo, por exemplo, as razões das dificuldades em Matemática de um

formulação de questões muito mais concretas para investigar, relativas a estas novas formas de trabalho na sala de aula.

⁸⁴⁵ A dimensão colaborativa é discutida em pormenor, noutro capítulo deste livro, por Boavida e Ponte (2002).



grupo de alunos, o modo de introduzir um novo *software* na sala de aula, o modo como os resultados em Matemática influenciam o percurso escolar dos alunos, etc. Os dados a recolher podem ser de natureza quantitativa (dados numéricos, relativos a variáveis mensuráveis ou, pelo menos, enumeráveis) ou qualitativa (dados não numéricos), dependendo do problema do estudo⁸⁴⁶.

As técnicas mais comuns de recolha de dados de natureza quantitativa são o teste e o inquérito, embora também se possa usar a observação e a análise de documentos pré-existentes – por exemplo, os ficheiros da escola relativos aos alunos⁸⁴⁷. As técnicas de análise de dados quantitativos mais usadas são as da estatística, tanto descritiva como inferencial.

Por outro lado, as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos⁸⁴⁸. Recentemente, tem vindo também a generalizar-se o uso de diários de bordo, onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações que lhe vão surgindo. Na análise destes dados usa-se uma variedade de técnicas, incluindo a análise de conteúdo e a análise de discurso⁸⁴⁹.

Em qualquer dos casos, com dados quantitativos ou qualitativos, o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança. Para isso, é

⁸⁴⁶ Naturalmente, não cabe no âmbito deste artigo uma discussão pormenorizada sobre metodologias e técnicas de investigação. Para obter mais informação sobre este assunto, poderão ser consultadas obras sobre metodologias de investigação em educação, como Altrichter, Posch e Somekh (1993), Bogdan e Biklen (1994), Lessard-Hébert (1996), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e Ludke e André (1986).

⁸⁴⁷ Existem livros que dão grande atenção a estas técnicas, sendo alguns deles consagrados a uma única técnica, como Ghiglione e Matalon (1992) ou Mucchieli (1979).

⁸⁴⁸ Cada uma destas técnicas, por sua vez, tem os seus instrumentos auxiliares. A observação poderá ser apoiada em grelhas, a entrevista num guião e a recolha documental num conjunto de categorias orientadoras. Para técnicas de observação, ver, por exemplo, Estrela (1986). Para técnicas de entrevista, ver, por exemplo, McCracken (1988), Nunes (1983), Powney e Watts (1987) ou Spradley (1979).

⁸⁴⁹ Para a análise de conteúdo, ver, por exemplo, Bardin (1979). Para a análise de discurso, ver, por exemplo, Gee, Michaels e O'Connor (1992).

fundamental desenvolver um plano global do trabalho a realizar, prevendo o que se vai fazer, quando e como. É também importante que os dados sejam recolhidos, sempre da mesma forma, com procedimentos claros e bem definidos, de modo a possibilitar a sua posterior interpretação.

Ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho, é essencial que o investigador (ou a equipa de investigação), assuma o controlo do processo. Para isso é importante não perder de vista os objectivos visados, os propósitos das actividades programadas, os papéis definidos, o calendário traçado. Não se trata de seguir rigidamente tudo o que foi programado, mas sim de gerir, com flexibilidade mas também com discernimento crítico, todas as adaptações que se revelem necessárias. O plano de trabalho bem como os registos realizados (por exemplo, no diário de bordo), possibilitarão ao investigador um espaço autónomo de realidade que lhe permitirá, quando necessário, o distanciamento relativamente aos acontecimentos do dia a dia.

Finalmente, será de referir que a interpretação da informação obtida com vista a tirar conclusões e o modo de divulgar os resultados dependerão muito da natureza particular de cada estudo. A divulgação de resultados e conclusões assume muitas formas, desde as conversas informais com actores próximos do investigador (ou da equipa de investigação), até às apresentações formais em encontros e publicações em revistas⁸⁵⁰. Este elemento de diálogo com outros actores é fundamental para manter a perspectiva do que tem ou não tem valor, do que é importante e do que não é, constituindo um elemento decisivo para a qualidade da investigação. Por vezes, vale a pena instituir, desde o princípio, o papel de um “amigo crítico”, uma espécie de consultor do projecto, que coloque questões – por vezes incómodas –, ajudando desse modo o investigador a reflectir sobre os pontos fortes e fracos do trabalho em curso.

⁸⁵⁰ Diversos problemas associados ao relato e difusão das investigações dos professores são discutidos, por exemplo, por Smith (1996).



Estas duas actividades – interpretação da informação e divulgação de resultados – longe de serem disjuntas, entrecruzam-se de formas frequentemente inesperadas. Na verdade, muitas vezes existe logo à partida uma ideia dos encontros ou revistas onde se quer publicar as conclusões do estudo. É também frequente que o trabalho ainda em desenvolvimento seja objecto de divulgação, tanto nos seus objectivos e actividades como nos seus resultados parciais. Nestes casos, a divulgação pública tem início muito antes de se entrar na fase final do projecto.

Outras vezes, é no momento em que se elaboram os textos com os relatos das experiências e as comunicações a apresentar em encontros que se aprofunda a análise de um ou outro aspecto. Além disso, durante a apresentação de resultados, podem surgir questões e reflexões que vão numa direcção não inicialmente prevista, abrindo caminho a novas interrogações e novos projectos. Tudo isto mostra como os diversos momentos de uma investigação se podem interpenetrar profundamente⁸⁵¹.

4.17.6 Critérios de qualidade.

O valor da investigação sobre a prática realizada por professores (ou por outros profissionais) depende da satisfação de determinados critérios de qualidade, tanto quanto possível consensuais para a respectiva comunidade de referência. Muitos critérios têm sido propostos para este fim, mas estamos ainda bem longe da consensualidade – o que é normal uma vez que se trata de um novo campo de trabalho, praticamente ainda em formação. O que não será de todo adequado é julgar a investigação realizada pelos professores sobre a sua prática pelos padrões da investigação académica. Tratando-se de actividades diferentes, servindo propósitos bem diferentes, os critérios de apreciação da qualidade terão também de ser diferentes. Vejamos, então, o que dizem diversos autores a este respeito.

⁸⁵¹ Sugestões práticas, baseadas em numerosas experiências, relativamente à realização de investigações por professores, encontram-se, por exemplo, em Collins e Spiegel (1995). Por outro lado, um quadro das competências necessárias ao professor que investiga pode ver-se, por exemplo, em Alarcão (2001).

Anderson e Herr (1999), sugerem cinco critérios de qualidade da investigação realizada pelos professores sobre a sua prática. Estes critérios dizem respeito à validade: (i) dos resultados; (ii) dos processos; (iii) democrática; (iv) catalítica; e (v) dialógica. Para estes autores, a validade dos resultados refere-se à medida em que as acções empreendidas levam à solução do problema proposto. A validade de processos reporta-se à forma como os problemas são equacionados e resolvidos permitindo a aprendizagem contínua das pessoas envolvidas e da própria organização. A validade democrática refere-se ao modo como a investigação é realizada com a colaboração de todas as partes que têm interesses no problema em estudo. A validade catalítica existe se a actividade realizada permite reorientar e dar energia aos participantes de modo a que conheçam melhor a realidade para a transformar. E, finalmente, para estes autores, a validade dialógica tem a ver com o modo como a investigação foi sujeita a um processo de escrutínio e análise dos pares.

Outro autor que se debruçou sobre esta questão é Zeichner (1998, p. 227), que indica dois critérios principais para a qualidade da investigação sobre a prática: (i) clareza, e (ii) expressão de um ponto de vista próprio. A clareza tem a ver com a boa problematização e uso de evidências para fundamentar as conclusões. A expressão de um ponto de vista próprio relaciona-se com a presença das marcas pessoais do autor e a sua articulação com o respectivo contexto social, económico, político e cultural. Noutro trabalho, Zeichner acrescenta dois outros critérios: (iii) o critério da qualidade dialógica e (iv) o critério do vínculo com a prática (ver Geraldi, Messias e Guerra, 1998). O critério da qualidade dialógica coloca a questão de saber se a investigação promoveu o debate e a reflexão entre os professores. Pelo seu lado, o critério do vínculo com a prática é, sobretudo, uma característica definidora deste tipo de investigação⁸⁵².

⁸⁵² Depois de ter dado contributos significativos para a definição de possíveis critérios de qualidade da investigação sobre a prática profissional, Kenneth Zeichner, num texto elaborado em conjunto com Susan Nofke (Zeichner & Nofke, 2001) prefere não propor quaisquer critérios, sugerindo que devem ser os próprios professores a assumir essa tarefa.

As condições que sistematizámos atrás como definidoras deste tipo de investigação (ver o início do ponto 2), fornecem-nos uma base para reflectir sobre os seus critérios de qualidade. Tomando como base estas condições, é natural assumir que uma investigação sobre a própria prática deve: (i) referir-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores; (ii) conter algum elemento novo, (iii) possuir uma certa “qualidade metodológica” e (iv) ser pública. Estas condições são muito próximas das de Zeichner. A qualidade metodológica pode ser associada à existência, de forma explícita, de questões e procedimentos de recolha de dados, bem como de formas de apresentar conclusões baseadas nos dados. Isto não parece muito diferente do que Zeichner designa por “clareza”. O carácter dialógico da investigação depende da sua natureza pública, sendo possível dizer que se trata da sua extensão natural. Na verdade, a qualidade dialógica, associada ao modo como a investigação foi recebida e discutida pelos elementos da comunidade de referência, constitui um dos elementos mais fortes da credibilização de um projecto. O vínculo com a prática parece ser um ponto consensual. Além disso, a condição de expressão de um ponto de vista próprio, apontada por Zeichner, de algum modo prolonga a ideia de vínculo com a prática, e parece-me de reter como critério de autenticidade⁸⁵³. Deste modo, teríamos o conjunto de critérios indicado no quadro 34.

Quadro 36 - Critérios de qualidade da investigação sobre a prática

Critério	A investigação...
Vínculo com a prática	... refere-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores.
Autenticidade	... exprime um ponto de vista próprio dos respectivos actores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural.


⁸⁵³ Resta o elemento de novidade, a que Zeichner não parece dar muita importância, mas que talvez seja melhor preservar de modo a não trivializar a ideia de investigação.

Novidade	... contém algum elemento novo, na formulação das questões, na metodologia usada, ou na interpretação que faz dos resultados.
Qualidade metodológica	... contém, de forma explícita, questões e procedimentos de recolha de dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida.
Qualidade dialógica	... é pública e foi discutida por actores próximos e afastados da equipa.

Estas condições procuram ajustar-se ao que se poderá esperar de investigações de qualidade realizadas por professores sobre a sua prática. Estas condições, ou outras que se venham a revelar mais adequadas, poderão constituir uma referência básica para o que a comunidade dos professores entende merecer atenção e ser valorizado. Deste modo, as investigações dos professores podem ter interesse para uma comunidade profissional mais alargada do que a dos actores que viveram directamente o processo.

Além disso, estas condições conservam um certo parentesco com os critérios de qualidade exigidos a certos tipos de investigação educacional. Isso não será de admirar, pois estamos no quadro de um processo investigativo, com uma marca original comum. Uma investigação sobre a prática pode ter menos sofisticação metodológica mas, em contrapartida, tenderá a possuir um forte vínculo com a prática, autenticidade, novidade e dialogicidade.

Não nos devemos esquecer que os critérios clássicos da investigação em ciências sociais e humanas (validade e fiabilidade) são uma herança do positivismo, preocupado sobretudo com a possibilidade de garantir a “certeza” das conclusões. Hoje em dia, há uma noção muito mais relativizada de certeza. Percebeu-se que esta é inatingível (até nas ciências exactas e da natureza) e que há outros valores que têm de ser tidos igualmente em consideração. Muitas vezes, uma investigação é importante, não pelas suas conclusões, mas pelas questões que coloca ou pelo olhar que proporciona sobre uma dada realidade.



Dito de outro modo, na investigação não nos ocupamos só de obter certezas, mas prosseguimos diversos fins – a compreensão de uma situação ou a resolução de um problema concreto, associados ou não à nossa prática. Os critérios de qualidade da investigação devem estar alinhados com essa diversidade de finalidades e não apenas centrados na questão da validade e certeza.

Quando uma investigação sobre a prática satisfaz claramente todos os critérios indicados no quadro anterior, é natural que mereça o interesse da comunidade académica. Nestas condições, essa investigação ganha um valor que ultrapassa os limites de uma investigação local, orientada para a resolução de problemas concretos, para se tornar em algo com um valor acrescentado para toda a comunidade educativa.

4.17.7 Notas finais.

A investigação sobre a prática tem vindo a emergir como um possível quarto grande paradigma de investigação em educação, ao lado dos três grandes paradigmas “clássicos” – os paradigmas positivista, interpretativo e crítico (Anderson e Herr, 1999; Zeichner e Nofke, 2001). Muito caminho haverá ainda a percorrer até que este tipo de investigação se possa afirmar, aprofundando a sua fundamentação epistemológica, aperfeiçoando os seus critérios de qualidade e, sobretudo, mostrando com bons exemplos o seu valor e as suas potencialidades como instrumento de formação, de mudança educacional e como forma de construção de conhecimento válido sobre educação.

Até hoje, a noção de investigação sobre a prática e a noção relativamente próxima de investigação-acção têm sido pouco exploradas no campo da educação matemática, tanto no nosso país como no plano internacional. No entanto, alguns trabalhos têm sido feitos. Por exemplo, o livro de Zack, Mousley e Breen (1997), contém uma descrição de diversas experiências de

investigação sobre a prática⁸⁵⁴. Este livro discute muitos dos problemas que se colocam ao professor que pesquisa a sua prática. Na introdução, Mousley (1997) indica que esta investigação é uma actividade exigente, envolvendo um nível de pensamento diferente da simples aprendizagem a partir da experiência. Sublinha também que, ao contrário da simples troca de experiências, a investigação sobre a prática é ameaçadora para o *status quo*, na medida em que põe em causa a cultura instituída da escola e ameaça as hierarquias e papéis tradicionais.

No *International handbook of mathematics education*, Crawford e Adler (1996), discutem a perspectiva da investigação-acção relativamente aos professores de Matemática. As autoras distinguem entre o que designam por “concepção positivista de investigação” e a investigação-acção, caracterizando esta como a investigação realizada com a intenção de mudar a prática profissional ou as instituições sociais através da participação activa e transformadora dos respectivos actores. Esta distinção parece-me algo redutora, pois deixa de lado toda a investigação académica e não-académica realizada numa perspectiva interpretativa ou crítica.

As autoras sugerem que a investigação-acção se encontra algures num *continuum* entre a reflexão e a investigação (“positivista”). Indicam que a realização de investigação-acção requer que se ponham de lado as regras culturais tradicionais acerca da autoridade e das qualificações para o exercício da actividade de investigação. Neste ponto, convergem com a proposta apresentada neste artigo no sentido de se definirem procedimentos de trabalho e critérios de qualidade próprios para a investigação que os professores realizam sobre a sua prática.

As potencialidades da investigação para os professores de Matemática foram também discutidas por Beatriz D'Ambrosio (1996) e Barbara Nelson (1997).

⁸⁵⁴ Os trabalhos reunidos neste livro provêm sobretudo do mundo anglo-saxónico (Austrália, África do Sul, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido), mas incluem igualmente experiências de países latinos (Brasil, Colômbia, Portugal).



Ambas as autoras indicam duas mudanças recentes na literatura nesta área: (i) a influência do movimento de reforma do ensino da Matemática e (ii) a aplicação das mesmas ideias sobre aprendizagem a alunos e professores. D'Ambrosio considera que o professor, para concretizar as novas práticas recomendadas pelos movimentos reformistas tem de assumir uma atitude de permanente atenção aos modos de pensar próprios dos seus alunos. Por seu lado, Nelson sublinha o valor de uma perspectiva investigativa para o desenvolvimento da identidade profissional do professor, referindo igualmente que uma atitude investigativa em relação ao pensamento matemático dos alunos pode assumir grande importância nas trocas de experiências entre professores. Na sua perspectiva, na medida em que os professores realizam investigação, essas questões movem-se para um nível de mudança auto-sustentado das suas crenças sobre o ensino-aprendizagem e a sua prática. Esta autora parece considerar que os professores têm bastante a ganhar, em termos da sua formação, se se inspirarem nos métodos de trabalho dos investigadores académicos e se estudarem os mesmos objectos que eles estudam. Trata-se de uma perspectiva claramente dominada pela tradição académica de investigação, que é apresentada como modelo a seguir pelos professores.

Perspectivas que valorizam o papel da investigação na formação inicial de professores são reconhecíveis em diversos outros trabalhos. Por exemplo, Lampert e Ball (1998), propõem uma abordagem à formação inicial usando como base investigações a realizar sobre um *corpus* de dados digitalizados. De igual modo, Comiti e Ball (1996) indicam que, na formação inicial presentemente em vigor em França, o fim do curso inclui uma monografia com uma forte componente investigativa, embora a respectiva concretização se esteja a revelar algo problemática.

Em Portugal, no campo da educação matemática, são relativamente escassas as investigações que se situam dentro deste paradigma, havendo ainda pouca reflexão sobre as suas potencialidades e limites (ver, a este respeito, Serrazina

e Oliveira, 2001). No entanto, a crescente valorização da investigação dos alunos e dos professores, como forma de construção do conhecimento, ajudou a colocar este tema na ordem do dia. A ideia está assim lançada. Os trabalhos reunidos no presente livro testemunham muitas das suas potencialidades. A prática, no futuro, irá demonstrar qual o seu verdadeiro alcance.



SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação.

CAPÍTULO III Sucesso Escolar

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V PROCESSO INVESTIGAÇÃO

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo.
(1.º Fase: Alunos Luso-Africanos)

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra
“Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES
PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentais e Páginas Web

Anexos

Glossário

CAPÍTULO V PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO V PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Para aceder e analisar as diferentes dimensões previstas, desenvolveu-se uma abordagem metodológica integrada, através da mobilização de técnicas de recolha de informação quer quantitativas quer qualitativas. Igualmente, utilizaram-se, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário e a entrevista semi-directiva.

O questionário foi aplicado junto dos alunos do 10.º, 11.º e 12.º do ensino regular, do ensino tecnológico e das escolas profissionais dos concelhos de Faro e de Setúbal, cobrindo todas as escolas de cada concelho como também todas as turmas de cada escola do ensino secundário, quer ao nível do ensino diurno como ao nível do ensino nocturno, o que resultou mais ou menos 6.000 alunos.

Realizaram-se entrevistas a diferentes actores sociais, num total de 20 entrevistas, somente a alunos no ensino profissional com relação ao mercado de trabalho. Para além disso, vários documentos institucionais foram alvo de análise de conteúdo.

O estudo desenvolveu-se em duas fases distintas, recorrendo a estratégias diferenciadas de recolha de informação e tratamento. Os documentos oficiais produzidos pelas escolas que melhor revelam a identidade que a escola pretende projectar de si mesma são, sem dúvida, o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, entre outros mas de menor importância para a identidade de cada escola envolvida no nosso estudo. Era expectável para nós, que as escolas dos dois concelhos diferiam tanto na forma como em conteúdo, refletindo de algum modo as diferenças até aqui apontadas ao nível dos discursos dos alunos e dos professores ouvidos por nós.

Essas fases foram precedidas de uma análise documental referente à população-alvo do estudo e ao contexto social, educativo, económico e profissional dos concelhos de Faro e Setúbal, com pertinência para o desenvolvimento do trabalho.

O questionário, de auto-preenchimento, abrangeu todas as turmas dos vários tipos de ensino de nível secundário em todas as escolas por concelho e a sua aplicação decorreu durante o mês de Maio de 2008, nas aulas cujo professor era convidado previamente para ser administrado por ele e não pela equipa de investigação, isto para que não houvesse influência da parte dos investigadores nas possíveis dúvidas sugeridas pelos alunos no momento do preenchimento do questionário.

Relembramos que foi considerado por nós aluno “lusó-africano”, a todos aqueles que fossem descendentes de imigrantes, ou que tinham, pelo menos, um dos pais nascidos em África⁸⁵⁵, mais exactamente nos países das ex-colónias portuguesas. Foram considerados alunos portugueses “Lusos” aqueles cujos progenitores eram ambos nascidos em Portugal.

⁸⁵⁵ No Inquérito foi recolhida informação sobre a nacionalidade dos pais e avós maternos e paternos.

5.1 Fase I – Fase Quantitativa do Estudo.

Correspondeu ao desenvolvimento base do trabalho. Pretendeu-se uma análise quantitativa do perfil escolar, sociológico e psicológico dos alunos integrados no sistema de educação e formação. Apontou igualmente a obtenção de dados que, na perspectiva dos alunos, foram importantes para o seu êxito escolar e integração no curso que actualmente frequentam, bem como as motivações determinantes na sua escolha de educação e formação e expectativas relativas ao desempenho de uma profissão. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário.

5.1.1 Instrumentos de recolha de dados.

O questionário aplicado na Fase I do estudo visava recolher informação que permitisse objectivar o êxito escolar entre os alunos africanos de segunda geração, designado por nós luso-africanos, assim como as suas expectativas relativamente ao mercado de trabalho.

5.1.1.1 Construção do questionário.

O êxito escolar não pode ser atribuído a uma causa única, estando envolvidas neste processo uma multiplicidade de variáveis e causas, tal como foi possível constatar na revisão da literatura e exploração de conceitos que sustentam o nosso estudo e orientam a avaliação das práticas de integração desenvolvidas ao nível da escola. Também a construção de um projecto de futuro profissional está condicionada por um conjunto de factores de ordem escolar, socioeconómica e pessoal. Na tentativa de melhor compreender as situações de êxito escolar, procurou-se conhecer algumas características concretas das famílias dos alunos, dos próprios alunos, da escola e igualmente das motivações que estiveram na base dos seus projectos de futuro. As variáveis consideradas foram “arrumadas” num conjunto de categorias, representadas na figura seguinte:

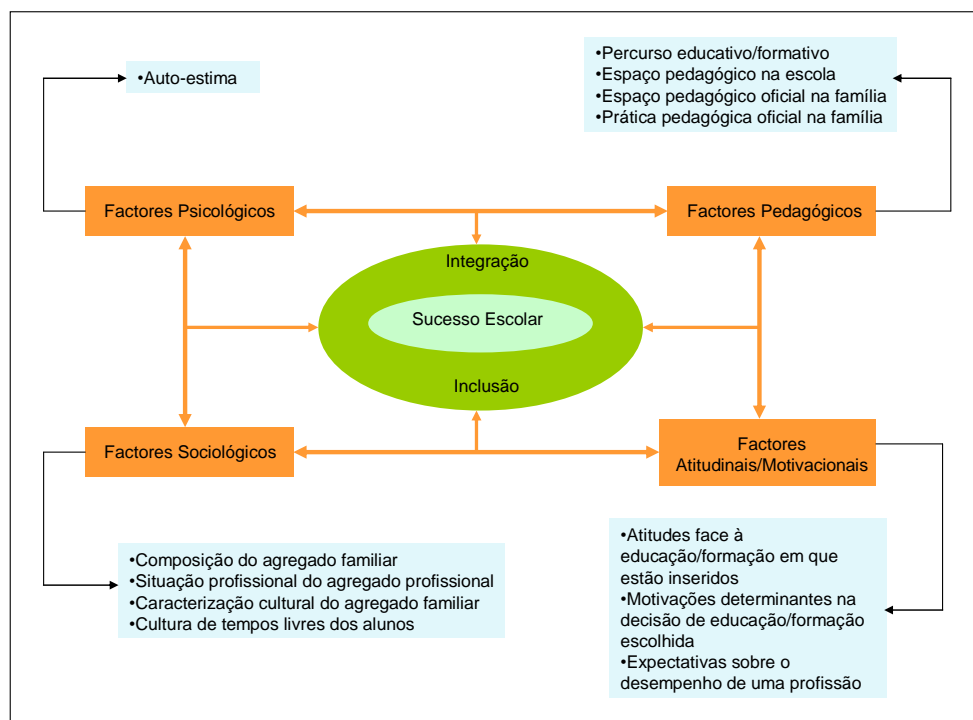


Figura 6 - Factores que poderão influenciar o êxito escolar dos alunos

Fonte: Quadro elaborado pelo investigador.

- *Factores de ordem sociológica*, que pretendem caracterizar o contexto familiar dos alunos, em termos sociais e culturais (ver Anexo I);
- *Factores de ordem pedagógica*, que pretendem caracterizar o contexto escolar promovido quer pela instituição escola quer pela própria família (ver Anexo I);
- *Factores de ordem pessoal*, que pretendem caracterizar psicologicamente a pessoa do aluno (ver Anexo I);
- *Factores de ordem motivacional* que pretendem caracterizar as motivações subjacentes à construção do seu projecto de futuro profissional (ver Anexo I)
- *Factores de êxito escolar, segundo a perspectiva dos alunos*, que pretendem conhecerem o que, na sua perspectiva, foi responsável pelo seu êxito escolar (ver Anexo I)

A construção do questionário desenvolveu-se através da elaboração de uma grelha ou tabela de especificações, onde, a partir das questões da pesquisa, dos objectivos do estudo e da bibliografia entretanto consultada, se inventariaram os tópicos substantivos a abordar. Em anexo incluímos essa grelha e o instrumento elaborado.

O questionário tinha duas partes sendo que a primeira era constituída por questões fechadas e a segunda com questões abertas. A primeira parte do questionário estava dividida em grupos, sendo o primeiro respeitante aos elementos de identificação, o segundo à caracterização sociológica do aluno e família, o terceiro grupo referente ao percurso escolar, o quarto à auto-estima do aluno e o quinto e último grupo às motivações e expectativas da formação. A segunda parte era constituída por um único grupo sendo que o preenchimento dos dois últimos itens era facultativo.

5.1.1.2 Juízo de experts, estudo-piloto e construção final do instrumento.

O formato prévio do questionário foi submetido ao juízo de um conjunto de docentes universitários, pertencentes às Universidades de Coimbra, Aveiro e Lusíada de Lisboa e do Politécnico de Castelo Branco, considerados como peritos na área de abrangência do estudo, incluindo o consultor e a avaliadora externa do projecto. Esta actividade visou uma avaliação em termos de substância das questões e das suas características técnicas, melhorando a qualidade do instrumento base do estudo. O mesmo questionário foi, ainda, apreciado por um grupo de professores do ensino não superior que frequentava o Mestrado em Educação, variante de Administração Escolar, na disciplina Análise de Dados em Educação.

A análise cruzada das críticas formuladas por todos os intervenientes, permitiu efectuar o reajuste do formato prévio.

Este formato reajustado foi posteriormente aplicado aos alunos das escolas secundárias do concelho de Montijo (distrito de Setúbal), o que permitiu novos reajustamentos e a elaboração do formato final. A alteração fundamental traduziu-se na substituição de uma questão aberta por uma questão fechada, cujos itens resultaram da análise de conteúdo às respostas obtidas à questão aberta. Foi este o motivo pelo qual se introduziu a categoria “factores de êxito segundo os alunos”.

5.1.1.3 Tratamento estatístico dos questionários.

À medida que se foram recepcionando, os questionários foram sendo numerados e organizados. Relativamente às respostas omitidas pelos sujeitos no preenchimento do questionário (designados por missingvalues no programa de tratamento estatístico utilizado neste estudo), elas não foram consideradas como respostas válidas nos tratamentos individualizados de variáveis. Nas situações em que se procedeu ao agrupamento de itens, todos os sujeitos com respostas omissas foram automaticamente eliminados do respectivo tratamento estatístico.

5.1.1.4 Validade e fidelidade.

5.1.1.4.1. Validade de conteúdo e validade de constructo: a utilização da análise factorial.

Uma vez que a validade facial de uma escala não é suficiente para garantir a sua qualidade ou validade, pois relaciona-se com aquilo que o teste parece medir (Freeman, 1980)⁸⁵⁶, é necessário utilizar-se outro tipo, ou outros tipos de validade, nomeadamente a validade de conteúdo e a validade de constructo.

A validade de conteúdo, como o próprio nome indica (...) é estimada avaliando a relevância dos itens da(escala), individualmente e no seu conjunto (Freeman,

⁸⁵⁶ FREEMAN, F. S. (1974). *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

1980)⁸⁵⁷. Cada item ou questão deve ser uma amostra de conhecimentos, atitudes, crenças ou opiniões que a escala se propõe medir. No conjunto, devem constituir uma amostra representativa da variável.

“Ao mesmo tempo é essencial que o conteúdo não seja composto, isto é, não contenha problemas e materiais irrelevantes. Um teste de ortografia, por exemplo, não pode ter que ver com ritmo de escrita” (Freeman, 1980, p. 101)⁸⁵⁸.

Tal como Freeman refere (1980), a validade de conteúdo é mais adequada para os testes de proficiência e de rendimento escolar, embora este tipo de validade requeira adicionalmente outros tipos de análise estatística. A validade de conteúdo, no entanto, não depende somente do juízo subjectivo de um único especialista. Tem de se basear em análises cuidadosas de vários especialistas, dos objectivos instrucionais e do conteúdo real da matéria em questão.

A validade factorial (Freeman, 1974)⁸⁵⁹ ou de constructo (Anastasi, 1990⁸⁶⁰; Gomes, 1992)⁸⁶¹, utilizando estatisticamente métodos de intercorrelações (Freeman, 1980⁸⁶²; Gomes, 1992⁸⁶³; Marques & Ribeiro, 1989⁸⁶⁴) e de análise factorial (Anastasi, 1990⁸⁶⁵; Freeman, 1980⁸⁶⁶; Gomes, 1992⁸⁶⁷; Marques &

⁸⁵⁷ Id p. 101

⁸⁵⁸ Ib p. 101

⁸⁵⁹ Ib. p. 101

⁸⁶⁰ ANASTASI, A. (1990). *Psychological Testing*. New York. Macmillan.

⁸⁶¹ GOMES, J. F. (1992). Tradução e adaptação da escala DOSC (“Dimensionsof self Concept”) à população portuguesa. *Análise psicológica*, Série X, 3, Pp. 341-351.

⁸⁶² FREEMAN, F. S. (1974). Teoria e prática dos Testes Psicológicos. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

⁸⁶³ Idem Pp 341-351.

⁸⁶⁴ MARQUES, C. e RIBEIRO, R. B. (1989). Estudo psicométrico do PMA. *Análise psicológica*. Série VII, Pp. 209- 213.

⁸⁶⁵ Id. 1990.

⁸⁶⁶ Id. 1974

⁸⁶⁷ id. 1992.

Ribeiro, 1989⁸⁶⁸) tem por objectivo avaliar o conteúdo e a forma dos conceitos utilizados numa determinado escala.

Através da análise factorial, testam-se empiricamente a quantidade e a qualidade das dimensões avaliadas numa escala, isto é, analisam-se a quantidade de dimensões surgidas no tratamento estatístico e o conteúdo dessas dimensões (itens, questões ou conceitos incluídos em cada uma das dimensões).

A validade de constructo de um questionário deste tipo é um dos mais importantes indicadores relativos à sua qualidade (Gomes, 1992)⁸⁶⁹. Considera-se que um instrumento possui validade de constructo quando, na sua análise, através das técnicas estatísticas adequadas (Correlações e Análise Factorial, neste caso – Anastasi, 1990⁸⁷⁰), os conceitos que lhe estão subjacentes surgem claramente identificados e suficientemente independentes uns dos outros (Anastasi, 1990⁸⁷¹; Freeman, 1980⁸⁷²; Marques & Ribeiro, 1989⁸⁷³).

A validade de constructo é não só determinada pela contribuição de cada um dos itens/questões/conceitos para a formação das dimensões empíricas, isto é, os factores derivados da Análise Factorial (nível de saturação dos itens/questões/conceitos em cada um dos factores), mas também pela sua relativa independência (ou baixas intercorrelações – Freeman, 1980⁸⁷⁴; Marques & Ribeiro, 1989⁸⁷⁵).

Desta forma;

⁸⁶⁸ Id. 1989

⁸⁶⁹ Id. 1992

⁸⁷⁰ Id. 1990

⁸⁷¹ Ib. 1990

⁸⁷² Id. 1974

⁸⁷³ Id. 1989

⁸⁷⁴ Id. 1974

⁸⁷⁵ Id. 1989

“a validade de constructo é, por excelência, a procura da utilidade científica do instrumento, pois liga-se directamente ao atributo que a teoria propôs medir através daquela escala. A validade de constructo é o próprio conceito de validade: um teste é válido se medir aquilo que se propôs medir.” (Gomes, 1992)⁸⁷⁶.

A análise factorial, desta forma, agrupa os itens ou questões que estão relacionadas em factores ou dimensões. Em relação a cada factor só são considerados os itens ou questões com valor de saturação superior a 0,60 no respectivo factor e com baixos valores de saturação nos outros factores ou dimensões identificados através da análise factorial. Só são considerados os factores cujo conjunto de itens ou questões muito saturados em cada um desses factores possa ser interpretado e lhe possa ser atribuída uma designação (como por exemplo motivação intrínseca, motivação extrínseca, contexto relacional, ou suporte dos professores).

Todos os outros itens ou questões de uma escala que não tenham valores superiores a 0,60 de saturação nas dimensões surgidas através da análise factorial ou que possuem valores de saturação muito elevados em duas ou mais dimensões (itens de elevada complexidade factorial) são abandonados em posteriores tratamentos estatísticos.

Para todas as análises factoriais efectuadas neste estudo, a extracção dos factores iniciais realizou-se através do método de componentes principais. O número de factores necessários para descrever os dados foi determinado, recorrendo ao gráfico da variância e ao critério de Kaiser⁸⁷⁷ (retidos todos os factores com valor próprio superior a 1). Após a extracção das componentes principais, efectuou-se a rotação dos factores com recurso ao método Varimax⁸⁷⁸. Este tipo de rotação permite diferenciar mais os factores ou

⁸⁷⁶ Id. 1992 p. 342.

⁸⁷⁷ KAISER, H.F. e RICE, J. (1974). Little Jiffy Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1) Pp. 11-117.

⁸⁷⁸ Método Varimax: é um método de rotação ortogonal e pretende que, para cada componente principal, existam apenas alguns pesos significativos e todos os outros sejam próximos de zero,

dimensões, polarizando os pesos dos itens nos factores e reduzindo o impacto dos valores intermédios. Por outro lado, minimiza-se em simultâneo o número de itens ou questões com pesos elevados num só factor. A rotação Varimax parte do pressuposto que os factores são ortogonais, isto é, independentes.

5.1.1.4.2. Fidelidade ou consistência interna: a medição dos fenómenos psicológicos.

Após a tradução (ou construção de uma escala), o passo seguinte é a revisão do comportamento dos itens em relação à escala, isto é, o estudo da sua fidelidade; por fidelidade, precisão ou fidedignidade, entende-se 'a tendência para a consistência obtida em medições repetidas do mesmo fenómeno' (Carmines & Zeller, 1979)⁸⁷⁹. A fidelidade relaciona-se portanto com o grau de confiança (fornecido por um coeficiente) da repetibilidade dos resultados fornecidos por um determinado instrumento. Se este for minimamente preciso, será possível generalizar a partir de aplicações particulares do instrumento para uma variedade maior de circunstâncias nas quais ele pode ser empregue" (Gomes, 1992, p. 342)⁸⁸⁰.

O método da consistência interna, tal como propõe Cronbach (1984)⁸⁸¹, parte da aplicação única do mesmo teste. A fidelidade é calculada com base na correlação média entre todos os itens e a nota total. O termo consistência interna significa que o teste deve estar a medir o mesmo atributo ou dimensão. Existem vários métodos para medir a consistência interna. O α de Cronbach é apenas um deles.

Seja qual for o método escolhido, um coeficiente de 0,80 é apontado como o mínimo requerido em qualquer teste (Cronbach, 1984)⁸⁸², apesar de outros autores apontarem para outros valores (0,70 para Guilford, 1956 em Sadler-

isto é, o objectivo é maximizar a variação entre os pesos de cada componente principal, daí o nome Varimax.

⁸⁷⁹ CARMINES E. G. e ZELLER R. A. (1979). Reliability and Validity Assessment. Beverly Hills: Sage publications. p.12.

⁸⁸⁰ Id. 1992 p. 342.

⁸⁸¹ CRONBACH, L.J. (1984). Essentials of Psychological Testing. New York: Harper & Row.

⁸⁸² Id.

Smith & Tsang, 1998⁸⁸³ – ou mesmo valores mais baixos, dependendo da quantidade de itens constituintes da escala – Entwistle, Kozéki, & Tait, 1989⁸⁸⁴).

Utilizando-se a estatística α de Cronbach, faz-se a análise da fidelidade de uma escala completa ou das subescalas extraídas através da análise factorial, ficando retidas as escalas/subescalas que obtenham valores iguais ou superiores a 0,70, excepto em escalas com reduzido número de itens/questões em que se exigirá apenas um valor de α de Cronbach igual ou superior a 0,60.

5.1.1.4.3. Estudo psicométrico das escalas do questionário da Fase I.

5.1.1.4.3.1. Estudo psicométrico da escala; Apoio/Suporte sentido pelos alunos.

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 18 itens da escala de avaliação do apoio/suporte sentido pelos alunos.

Quadro 37 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Apoio/Suporte sentido pelos alunos”

Testes	Valor	p
KMO	0,87	
Teste de Bartlett	2629,909	<0,001

A análise factorial realizada aos 18 itens desta escala permitiu a identificação de 4 dimensões de apoio/suporte sentido pelos alunos como influentes para o seu êxito na escolaridade obrigatória: Conselho Executivo/Directores, professores, colegas/amigos e pais (como se pode observar no quadro nº 36). Estas dimensões explicam 54,99% da variância.

⁸⁸³ SADLER-SMITH, E. e TSANG, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong-Kong and in the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, Pp. 81-93.

⁸⁸⁴ ENTWISTLE, N.; KOZÉKI, B. e TAIT, H. (1989). Pupil's Perceptions of School and Teachers. I – Relationships with Motivation and Approaches to Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, Pp. 340-250.

Quadro 38 - Resultado da análise factorial aos itens da escala “Apoio/Suporte sentido pelos alunos”

	Componentes			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
O Conselho Executivo desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões da vida escolar	0,790			
O Conselho Executivo desta escola apoia os alunos na resolução de problemas escolares	0,754			
A escola fornece informação sobre as saídas profissionais	0,634	0,352		
A escola é um local agradável	0,556		0,509	
Quando necessito tenho o apoio da escola	0,553	0,275		
Sempre que necessitei a escola deu-me orientação vocacional	0,538	0,525		
Tenho conhecimento dos programas e actividades extra-curriculares	0,478	0,220	0,216	
Quanto tenho dúvidas, recorro aos professores		0,710		
Os meus professores mostram interesse pelos alunos, enquanto pessoas		0,658	0,270	
Os professores são amigos dos alunos	0,270	0,649	0,229	
Sinto que os funcionários da escola respeitam os alunos	0,341	0,449	0,286	
Estudo na minha casa		0,435		0,401
Sinto que há respeito entre os colegas da escola		0,272	0,769	
Na escola cultiva-se o bom relacionamento entre todos	0,438		0,681	
Quando estou numa situação difícil conto com o apoio dos meus colegas		0,205	0,671	
Os meus pais ajudam-me nas tarefas escolares				0,839
Quando tenho dúvidas recorro aos meus pais ou outros familiares				0,825
Os meus pais vão à escola toma conhecimento do meu rendimento escolar	0,216			0,599

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de quatro novas variáveis, correspondentes às dimensões de apoio/suporte nela identificadas (todas elas com elevados valores de consistência interna):

- **“Suporte – Conselho Executivo/Directores”** através das médias das respostas dos alunos às questões “O Conselho Executivo desta escola

procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões da vida escolar”, “O Conselho Executivo desta escola apoia os alunos na resolução de problemas escolares” e “A escola fornece informação sobre as saídas profissionais” (α de Cronbach destes três itens = 0,74);

- “*Suporte – professores*” através das médias das respostas dos alunos às questões “Quanto tenho dúvidas, recorro aos professores”, “Os meus professores mostram interesse pelos alunos, enquanto pessoas” e “Os professores são amigos dos alunos” (α de Cronbach destes três itens = 0,69);
- “*Suporte – colegas e amigos*” através das médias das respostas dos alunos às questões “Sinto que há respeito entre os colegas da escola”, “Na escola cultiva-se o bom relacionamento entre todos” e “Quando estou numa situação difícil conto com o apoio dos meus colegas” (α de Cronbach destes três itens = 0,68);
- “*Suporte – pais*” através das médias das respostas dos alunos às questões “Os meus pais ajudam-me nas tarefas escolares”, “Quando tenho dúvidas recorro aos meus pais ou outros familiares” e “Os meus pais vão à escola toma conhecimento do meu rendimento escolar” (α de Cronbach destes três itens = 0,69).

Duas dimensões relacionadas com os factores que influenciaram a conclusão da escolaridade obrigatória (uma relacionada com o futuro profissional e outra com outros factores externos – como a pressão dos pais e dos amigos, por exemplo).

Quadro 39 - Resultados da Análise Factorial

	Componentes						
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Ter tido o apoio dos pais/família	0,801	0,218					
Ter tido a ajuda dos pais na realização de tarefas escolares	0,787						
O incentivo dos pais para me interessar por assuntos escolares	0,786	0,261					
A persistência dos pais para tirar boas notas	0,647						0,334
O bom relacionamento da família	0,609				0,201	0,279	
O ter, em casa, um local próprio para estudar	0,447			0,397	0,393		
As boas condições económicas proporcionadas pela família	0,426			0,334	0,241		0,339
A minha dedicação ao estudo	0,237	0,746					
A minha capacidade de organização	0,208	0,698					
O meu sentido de responsabilidade		0,690		0,320			
A atenção nas aulas		0,665	0,348				
A minha força de vontade		0,590		0,298			-0,205
Os conteúdos das disciplinas eram interessantes		0,204	0,750				
A facilidade de transitar no 3º ciclo			0,667	0,387			
As boas condições proporcionadas pela escola			0,655		0,373		
Ser capaz de aprender com facilidade			0,234	0,706			
Ter vontade de ser uma pessoa	0,200	0,301		0,655			

culta							
Pensar que conseguia		0,363		0,603		0,226	
Os professores ajudaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades					0,783		
O incentivo dado pelos professores		0,286	0,318		0,621		
Os bons métodos de ensino dado pelos professores		0,295	0,451		0,597		
O apoio dos colegas de turma			0,215			0,854	
A grande força dada pelos amigos						0,844	
A chantagem dos pais pelas notas							0,851
Satisfazer a vontade dos pais	,210						0,799

5.1.1.4.3.2. Estudo psicométrico da escala “Atribuição do êxito escolar no ensino obrigatório”

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 25 itens da escala de avaliação das razões do êxito escolar invocado pelos alunos para o seu êxito no ensino obrigatório.

Quadro 40 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Atribuição do êxito escolar no ensino obrigatório”

Testes	Valor	p
KMO	0,866	
Teste de Bartlett	4720,463	<0,001

A análise factorial realizada aos 25 itens desta escala permitiu a identificação de 6 dimensões de motivação sentidas pelos alunos como influentes para o prosseguimento de estudos: apoio/ajuda dos pais, capacidade de trabalho, auto-eficácia, professores, colegas/amigos e pressão dos pais. Um dos factores não foi analisado, pois agrupava itens para os quais não se conseguiu

encontrar nenhuma semelhança conceptual/linguística (como se pode observar no quadro nº 40). As dimensões retidas explicam 56,10% da variância.

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de seis novas variáveis, correspondentes às dimensões que mais contribuíram para a conclusão com êxito do ensino obrigatório nela identificadas (todas elas com elevados valores de consistência interna).

Assim, foram criadas as seguintes variáveis:

- **“Apoio dos pais”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Ter tido o apoio dos pais/família”, “Ter tido a ajuda dos pais na realização de tarefas escolares”, “O incentivo dos pais para me interessar por assuntos escolares”, “A persistência dos pais para tirar boas notas” e “O bom relacionamento da família” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,84).
- **“Capacidade de trabalho/motivação”** através das médias das respostas dos alunos às questões “A minha dedicação ao estudo”, “A minha capacidade de organização”, “O meu sentido de responsabilidade”, “A atenção nas aulas” e “A minha força de vontade” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,80);
- **“Auto-eficácia”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Ser capaz de aprender com facilidade”, “Ter vontade de ser uma pessoa culta” e “Pensar que conseguia” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,65) - A Auto-eficácia, refere-se “aos juízos ou julgamentos das pessoas acerca das suas capacidades para organizar e executar os cursos de acção requeridos para atingir os tipos de performances designados” (Bandura, 1986)⁸⁸⁵. De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura a auto-eficácia funciona como ajuda importante na determinação das escolhas académicas e daquelas mais estreitamente

⁸⁸⁵ BANDURA, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. London: Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J. p. 391

relacionadas com a carreira, bem como de indicadores de desempenho ou realização.

- *“Apoio dos professores”* através das médias das respostas dos alunos às questões “Os professores ajudaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades”, “O incentivo dado pelos professores” e “Os bons métodos de ensino dado pelos professores” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,64);
- *“Apoio dos colegas e amigos”* através das médias das respostas dos alunos às questões “O apoio dos colegas de turma” e “A grande força dada pelos amigos” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,82);
- *“Pressão dos pais”* através das médias das respostas dos alunos às questões “A chantagem dos pais pelas notas” e “Satisfazer a vontade dos pais” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,67).

Duas dimensões de avaliação do contexto educativo (nomeadamente as pedagógicas – instalações/equipamentos e aulas – e as relacionais).

5.1.1.4.3.3. Estudo psicométrico da escala “Avaliação do contexto educativo”

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 8 itens da escala de avaliação do contexto pelos alunos.

Quadro 41 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Avaliação do contexto educativo”

Testes	Valor	p
KMO	0,798	
Teste de Bartlett	1652,974	<0,001

A análise factorial realizada aos 8 itens desta escala permitiu a identificação de 2 dimensões de avaliação do contexto educativo: relacionamento humano e instalações/equipamentos e disciplinas (como se pode observar no quadro nº 42). Estas dimensões explicam 62,26% da variância.

Quadro 42 - Resultados da análise factorial da escala “Avaliação do contexto educativo”

	Componentes	
	Factor 1	Factor 2
Relacionamento com os professores	0,866	
Relacionamento com a escola/instituição	0,771	0,297
Empenho e disponibilidade dos professores	0,739	0,260
Relacionamento com os colegas	0,701	
Recursos disponibilizados		0,839
Instalações e equipamentos		0,816
Aspectos práticos das disciplinas	0,251	0,696
Interesse dos conteúdos	0,205	0,639

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de duas novas variáveis, correspondentes às dimensões de avaliação do contexto educativo pelos alunos, ambas com elevados valores de consistência interna).

Assim, foram criadas as seguintes variáveis:

- “*Contexto relacional*” através das médias das respostas dos alunos às questões “Relacionamento com os professores”, “Relacionamento com a escola/instituição”, “Empenho e disponibilidade dos professores” e “Relacionamento com os colegas” (α de Cronbach destes quatro itens = 0,80);
- “*Contexto pedagógico*” através das médias das respostas dos alunos às questões “Recursos disponibilizados”, “Instalações e

equipamentos”, “Aspectos práticos das disciplinas”, “Interesse dos conteúdos” (α de Cronbach destes quatro itens = 0,76).

5.1.1.4.3.4. Estudo psicométrico da escala “Auto-estima”

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 10 itens da escala de avaliação da auto-estima dos alunos.

Quadro 43 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Auto-estima”

Testes	Valor	p
KMO	0,847	
Teste de Bartlett	1783,309	<0,001

A análise factorial realizada aos 10 itens desta escala permitiu a identificação de duas dimensões na avaliação da auto-estima dos alunos: auto-estima negativa e auto-estima positiva (como se pode observar no quadro nº 42). Estas dimensões explicam 57,08% da variância.

Quadro 44 - Resultados da análise factorial da escala “Auto-estima”

	Componentes	
	Factor 1	Factor 2
Por vezes, sinto-me um inútil (-)	0,841	
Em termos gerais estou inclinado a sentir que sou um falhado (-)	0,790	0,203
Sinto que não tenho muito de que me orgulhar (-)	0,764	
Por vezes sinto que não sou nada bom (-)	0,762	
Gostava de ter mais respeito por mim mesmo (-)	0,710	
Sinto que tenho um bom número de qualidades (+)		0,798
Estou apto para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas (+)		0,757
Sinto que sou uma pessoa de valor (+)		0,702

Tomo uma atitude positiva perante mim mesmo (+)		0,634
No geral estou satisfeito comigo mesmo (+)		0,619

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de duas novas variáveis, correspondentes às dimensões de avaliação da auto-estima dos alunos (ambas com elevados valores de consistência interna).

Assim, foram criadas as seguintes variáveis:

- **“Auto-estima negativa”** (com a recodificação prévia das questões previamente ao tratamento estatístico) através das médias das respostas dos alunos às questões “Por vezes, sinto-me um inútil (-)”, “Em termos gerais estou inclinado a sentir que sou um falhado (-)”, “Sinto que não tenho muito de que me orgulhar (-)”, “Por vezes sinto que não sou nada bom (-)” e “Gostava de ter mais respeito por mim mesmo (-)” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,85);
- **“Auto-estima positiva”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Sinto que tenho um bom número de qualidades (+)”, “Estou apto para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas (+)”, “Sinto que sou uma pessoa de valor (+)”, “Tomo uma atitude positiva perante mim mesmo (+)” e “No geral estou satisfeito comigo mesmo (+)” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,76).

5.1.1.4.3.5. Estudo psicométrico da escala **Motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário**

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 12 itens da escala de avaliação das motivações dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível secundário.

Quadro 45 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário”

Testes	Valor	p
KMO	0,795	
Teste de Bartlett	2105,027	<0,001

A análise factorial realizada aos 12 itens desta escala permitiu a identificação de duas dimensões na avaliação da motivação dos alunos para prosseguimento de estudos de nível secundário: auto-estima negativa e auto-estima positiva (como se pode observar no quadro nº 44). Estas dimensões explicam 51,97% da variância.

Quadro 46 - Resultados da análise factorial da escala “Motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário”

	Componentes	
	Factor 1	Factor 2
Ocupar os tempos livres	0,785	
Os amigos também frequentam o ensino secundário	0,770	
A família pressionou-me a estudar	0,721	
Não ter conseguido entrar noutro curso	0,716	-0,232
Os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante	0,687	
Poder vir a frequentar um curso de especialização tecnológica	0,565	0,245
Mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago		0,817
Melhores possibilidades de encontrar um emprego		0,800
Poder desempenhar a profissão desejada		0,775
Contribuir para a minha formação pessoal e intelectual		0,697
Melhorar a minha situação social	0,406	0,500
Poder vir a frequentar um curso superior		0,482

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de duas novas variáveis, correspondentes às dimensões de motivação dos alunos para

prosseguir estudos de nível secundário (ambas com elevados valores de consistência interna).

Assim, foram criadas as seguintes variáveis:

- **“Motivação extrínseca – ou relacionada com outros”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Ocupar os tempos livres”, “Os amigos também frequentam o ensino secundário”, “A família pressionou-me a estudar”, “Não ter conseguido entrar noutro curso” e “Os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,80);
- **“Motivação intrínseca – ou relacionada com a profissão”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago”, “Melhores possibilidades de encontrar um emprego”, “Poder desempenhar a profissão desejada” e “Contribuir para a minha formação pessoal e intelectual” (α de Cronbach destes quatro itens = 0,80).

5.1.1.4.3.6. Estudo psicométrico da escala Expectativas em relação ao futuro

Os testes prévios à realização de uma análise factorial (Medida de Adequação da Amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin e o Teste de Esfericidade de Bartlett) são favoráveis à realização da análise factorial aos 13 itens da escala de avaliação das expectativas dos alunos em relação ao seu futuro.

Quadro 47 - Resultados dos testes KMO e Bartlett para a análise factorial da escala “Expectativas em relação ao futuro”

Testes	Valor	p
KMO	0,842	
Teste de Bartlett	2710,656	<0,001

A análise factorial realizada aos 13 itens desta escala permitiu a identificação de duas dimensões relativas às expectativas dos alunos em relação ao seu futuro: uma relacionada com a profissão e a outra com outros factores (como

se pode observar no quadro nº 46). Estas dimensões explicam 55,03% da variância.

Quadro 48 - Resultados da análise factorial da escala “Expectativas em relação ao futuro”

	Componentes	
	Factor 1	Factor 2
Perspectivas de boas saídas profissionais	0,821	
Acesso a uma profissão bem paga	0,798	
Conseguir um emprego após o curso	0,751	
Possibilidade de desempenhar uma profissão útil	0,714	
Possibilidade de desempenhar uma profissão para a qual se sentia vocacionado	0,707	
Ser um curso prestigiado	0,581	0,365
Motivação para adquirir conhecimentos na área do curso	0,536	0,246
Influência de amigos		0,776
Ser o único em vagas		0,768
Funcionar numa escola/instituição próxima da minha área de residência		0,736
Influência de meus pais ou outros familiares	0,258	0,724
Seguir a profissão dos pais		0,717
Resultado dos testes de orientação profissional		0,678

Os resultados obtidos nesta análise factorial permitiram a criação de duas novas variáveis, correspondentes às expectativas dos alunos em relação ao seu futuro (ambas com elevados valores de consistência interna).

Assim, foram criadas as seguintes variáveis:

- **“Motivações relacionadas com a profissão”** através das médias das respostas dos alunos às questões “Perspectivas de boas saídas profissionais”, “Acesso a uma profissão bem paga”, “Conseguir um

emprego após o curso”, “Possibilidade de desempenhar uma profissão útil” e “Possibilidade de desempenhar uma profissão para a qual se sentia vocacionado” (α de Cronbach destes cinco itens = 0,83);

- *“Motivações relacionadas com outros factores”* através das médias das respostas dos alunos às questões “Influência de amigos”, “Ser o único em vagas”, “Funcionar numa escola/instituição próxima da minha área de residência”, “Influência de meus pais ou outros familiares”, “Seguir a profissão dos pais” e “Resultado dos testes de orientação profissional” (α de Cronbach destes seis itens = 0,84).

5.2 Conclusões dos estudos psicométricos.

Face aos resultados encontrados ao nível da consistência interna, pode-se afirmar com segurança que as subescalas encontradas nas diferentes análises factoriais efectuadas às escalas deste questionário possuem as qualidades métricas necessárias para serem utilizadas como indicadores ou dimensões de avaliação das respostas dos sujeitos da amostra de alunos luso-africanos neste estudo.

Para além disso, a análise à consistência interna de cada subescala encontrada nas análises factoriais, através do coeficiente α de Cronbach, mostrou que todas as subescalas neste estudo, sem excepção, possuem um coeficiente α de Cronbach aceitável para escalas desta dimensão ($\alpha > 0,30$ – Entwistle, Kozéki, & Tait, 1989⁸⁸⁶, por exemplo), isto é, possuem um grau de fidelidade aceitável.

Desta forma, as dimensões encontradas através da análise factorial e validadas através da análise à sua consistência interna passaram a ser as consideradas na apresentação dos resultados e a fazer parte dos tratamentos estatístico realizados, nomeadamente como factores causais do êxito escolar dos alunos desta amostra.

Essas dimensões serão estudadas estatisticamente usando os seguintes testes:

- *Teste Qui-Quadrado (χ^2)* para analisar a relação entre variáveis discretas. Utilizou-se para averiguar a relação entre as expectativas dos alunos luso-africanos sobre o seu futuro profissional e as habilitações literárias os

⁸⁸⁶ ENTWISTLE, N., KOZEKI, B., & TAIT, H. (1989). "Pupil's Perceptions of School and Teachers. I - Relationships with Motivation and Approaches to Learning." British Journal of Educational Psychology.

país, bem como para a análise comparativa entre alunos lusos e luso-africanos.

- *Regressão linear múltipla*, utilizando o método *stepwise*. Pretendeu-se, com este tratamento estatístico verificar qual ou quais as variáveis analisadas neste estudo que mais contribuíram para o êxito escolar dos inquiridos da amostra “luso-africanos”.
- *Teste não paramétrico de Mann-Whitney*, para comparação das variáveis ordinais deste estudo entre as duas amostras deste estudo: “lusos” e “luso-africanos”.

5.2.1 Procedimento.

5.2.1.1 Configuração.

Após recolha dos questionários, construiu-se a base de dados, com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences*, SPSS16 e 17.

5.2.1.2 Registo e validação dos dados.

A informação recolhida através dos questionários foi processada em computador, construindo-se uma base principal de dados de 3911 sujeitos por 235 variáveis. Desta base principal extraíram-se duas bases de dados particulares, uma referente aos PALOP, designados por “Luso-Africanos e outra aos sujeitos de origem portuguesa, designados por “Lusos”.

Dada a quantidade de informação recolhida (3908 questionários x 8 folhas = 31.264 folhas), houve necessidade de recorrer à leitura óptica dos questionários. Este trabalho foi amavelmente realizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco. As respostas não lidas através da leitura óptica, foram analisadas individualmente, sendo posteriormente introduzidas manualmente na base de dados.

Todas as respostas ilegíveis e incongruentes, assim como erros de preenchimento, foram sujeitos a um controlo de qualidade de dados, procedendo-se à eliminação dessas questões e em alguns casos à eliminação da totalidade do questionário e deste na base de dados.

Finalmente validaram-se todos os inquéritos inseridos nas bases de dados.

5.2.1.2.1. Análise dos dados.

5.2.1.2.1.1. Designação de labels.

As variáveis foram identificadas através da atribuição de labels, utilizando a designação das palavras-chaves das questões do questionário.

5.2.1.2.1.2. Definição da escala de medida da variável.

As variáveis de medida foram classificadas em métricas e nominais. Predominam neste estudo as variáveis qualitativas do tipo nominal.

Por fim as variáveis foram definidas pelos códigos atribuídos no questionário e classificadas em múltiplas e simples, numéricas e categóricas para serem sujeitas ao programa de análise estatística SPSS.

5.2.1.2.1.3. Procedimentos de análise.

O apuramento dos dados foi realizado em função dos objectivos do estudo. Contudo, a base de dados possibilitou um estudo mais aprofundado, integrando uma componente comparativa, através da desagregação da base de dados principal em três particulares. Foi possível comparar a população-alvo (Luso-Africanos) com a população Lusa.

As análises estatísticas levadas a cabo foram:

- Análise descritiva global. Obteve-se uma panorâmica geral da população dos alunos luso-africanos e dos lusos, nomeadamente na caracterização social destas populações;

- Para as restantes temáticas analisadas, as respostas dadas pelos sujeitos aos grupos de questões foram submetidas a diversas análises factoriais exploratórias, que visaram a redução dos dados inicialmente recolhidos em factores ou dimensões significativas. O elevado número de itens, incluídos nos grupos III, IV e V, que a seguir se indicam, favoreceu a realização de análises factoriais para cada um deles, de modo a que se possam realizar posteriormente outros tratamentos estatísticos, nomeadamente a verificação de qual ou quais os factores determinantes no êxito escolar dos alunos provenientes dos PALOP:
 - Factores de apoio/suporte aos estudos, percebidos pelos alunos, no seu percurso escolar (factores pedagógicos -18 itens);
 - Factores que influenciaram a conclusão da escolaridade obrigatória (factores de êxito - 25 itens);
 - Avaliação dos alunos do seu contexto educativo actual (8 itens);
 - Auto-estima dos alunos (factores de ordem pessoal -10 itens);
 - Motivações dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível secundário (12 itens);
 - Motivações que levaram à escolha do curso em que se inserem (13 itens).

A aplicação de um questionário em qualquer instituição é sempre uma situação de alguma delicadeza dadas as susceptibilidades que esse facto pode desencadear e, por maioria de razão, mais ainda em instituições ligadas ao ensino já que existe aí uma cultura muito própria, por vezes hostil a algo que possa remotamente parecer-se com um eventual processo de avaliação feito por pessoas exteriores à instituição; normalmente existem sempre atitudes de desconfiança dessas mesmas instituições que encaram uma situação que deveria ser normal - e que até poderia ser útil e proveitosa - como algo de intrusivo e, nalguns casos, até como uma ameaça. O acolhimento da equipa de investigação nas escolas das cidades de Setúbal e Faro foi, apesar de tudo, diverso. Notou-se que em Setúbal, os preconceitos, desconfianças e até

dificuldades com que fomos confrontados foram mais evidentes, chegando-se mesmo ao ponto de uma escola, a Escola da Bela-Vista, ter argumentado que depois de ter consultado a associação de pais, esta recusou a aplicação do inquérito com o extraordinário argumento de que este era “racista”! Porém nas outras escolas, depois de algumas “pressões” lá se conseguiu o objectivo. Registe-se, porém, aqui uma ressalva que foi o acolhimento prestável e caloroso com que a equipa de investigação foi brindada na Escola Profissional de Setúbal (Ensino Profissional) e na INFTUR (Instituto de Formação Turística). Não se fique, contudo, com a impressão que, em todas as outras escolas que foram visitadas em Setúbal, o acolhimento não foi positivo, simplesmente o contraste com as escolas profissionais foi por demais evidente.

Em Faro, região do Algarve, encontrámos uma situação diferente - a reacção dos responsáveis foi mais positiva e colaborante - apesar de a regra se manter, ou seja, as instituições de Ensino Profissional, quase diria, que foram inexcedíveis no contacto e na ajuda que prestaram à equipa de investigação.

5.3 Universo e amostra da fase quantitativa do estudo.

O universo desta fase do estudo é o conjunto de alunos Lusos, Luso-africanos de 2.^a geração, Brasileiros e da Europa de Leste que estavam a frequentar o ensino secundário, no ano lectivo 2007/2008, nos concelhos de Faro e Setúbal.

De acordo com o objectivo principal do estudo e porque subjacente ao mesmo estava o conceito de “alunos de êxito ou de êxito”, houve necessidade de definir este segmento do universo com mais precisão, estabelecendo como condição, terem concluído o 9.º ano de escolaridade no sistema de ensino regular. Esta condição determinou a eliminação de todos os alunos que frequentavam o ensino secundário fora das modalidades de ensino regular, pois essas modalidades constituem percursos alternativos que visam dar resposta a necessidades de formação de indivíduos em situação de abandono escolar, ou candidatos ao primeiro emprego ou ainda maiores de 18 anos, funcionando como que uma segunda oportunidade para os jovens que os frequentam, nem sempre apresentando como condição de acesso o 9.º ano de escolaridade. Fez-se contudo uma excepção ao integrar os Cursos de Qualificação Inicial e Escolar de Nível 3, oferecidos pelas escolas tecnológicas, na medida em que a sua frequência é condicionada pela certificação mínima do 9.º ano de escolaridade. O Ensino Artístico Especializado, embora integrado no ensino secundário regular, não foi contemplado no estudo uma vez que nos concelhos abrangidos não funcionavam no momento da recolha de informação.

Em virtude da variedade de percursos formativos optou-se por considerar, como variável de estratificação o tipo de estabelecimento, visto apresentarem tendencialmente características diversas no que se refere à sua vocação intrínseca. Assim, consideraram-se os alunos das escolas secundárias e das escolas profissionais/tecnológicas como estratos deste segmento do Universo. Contabilizaram-se dentro das escolas secundárias as modalidades inseridas no sistema regular de ensino (Cursos Gerais ou Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos e Cursos Tecnológicos ou

Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Activa) e nas Escolas Profissionais, as modalidades que qualificam prioritariamente para o mundo do trabalho (Cursos Profissionais, Cursos de Qualificação).

Nos concelhos abrangidos pelo estudo, no ano 2008, foi possível encontrar um leque de 15 instituições organizadoras de cursos de nível secundário, públicas e privadas. Os dados referentes à totalidade da população escolar dessas instituições foram obtidos a partir da estatística fornecida pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) do Ministério da Educação, em 2008 e pelas Escolas de Hotelaria e Turismo (vd Quadro nº 49).

Quadro 49 - Distribuição por tipo de estabelecimento e distribuição geográfica, do n.º de estabelecimentos e de alunos, em 2005

Tipo de Instituição	Escolas/Alunos				Totais	
	Faro		Setúbal		N.º de estabelecimentos	N.º de Alunos a frequentar
	N.º de estabelecimentos	N.º de Alunos a frequentar	N.º de estabelecimentos	N.º de Alunos a frequentar		
Escolas Secundárias	3	1875	7	3107	10	4982
Escolas Profissionais/Tecnológicas	3	449	2	576	5	1025
Totais	6	2324	9	3683	15	6007

(Fonte: Giasse (dados referentes ao ano 2005) e Escolas de Hotelaria e Turismo de Lisboa e Algarve.

Para estimar o Universo, dentro deste vasto grupo de alunos, recorreu-se ao contacto directo com as instituições de ensino/formação de nível secundário dos concelhos, bem como a estatísticas oficiais disponibilizadas pelo GIASE e outros organismos. A inexistência, pelas escolas públicas, Direcções Gerais e Regionais de Educação de dados específicos sobre o universo do estudo, pois não estavam quantificados, associada à pouca receptividade de algumas instituições de educação/formação em disponibilizar as suas bases de dados, impossibilitou a caracterização do Universo do estudo, e determinou a procura

de novas formas de definir a amostra, tornando-se o principal constrangimento do estudo.

5.3.1 Dimensão da amostra e sua distribuição.

Não havendo dados sobre este segmento do Universo, a equipa optou pela aplicação de questionários a todos os alunos que frequentavam, nesse ano lectivo, o ensino secundário de todas as escolas secundárias (10.º/11.º/12.º anos) e profissionais/tecnológicas (1.º/2.º/3.º anos), oficiais e particulares, nos concelhos de Faro e Setúbal.

Os questionários foram aplicados em todas as escolas, turma a turma, em dias diferentes, durante os meses de Maio, Junho e Julho de 2008, por todos os elementos da equipa. Recolheram-se 3911 questionários, que correspondem à totalidade dos alunos presentes no momento da sua aplicação (55,4% da totalidade que estava a frequentar o ensino secundário). Destes seleccionaram-se posteriormente os alunos que constituem o público-alvo do estudo (583 indivíduos) e que representam aproximadamente 15% da população escolar. No quadro nº 50 especificam-se o número de alunos luso-africanos e lusos que responderam ao questionário aplicado.

Quadro 50 - Distribuição geográfica e por tipo de instituição dos alunos que compõem a amostra do estudo – distribuição pelos estratos da população seleccionada para a amostra

Tipo de Instituição	Escolas/Alunos				Totais	
	Faro		Setúbal		N.º de Alunos lusos inquiridos	N.º de alunos luso-africanos inquiridos
	N.º de Alunos lusos inquiridos	N.º de alunos luso-africanos inquiridos	N.º de Alunos lusos inquiridos	N.º de alunos luso-africanos inquiridos		
Escolas Secundárias	1064	182	1190	266	2254	448
Escolas Profissionais/Tecnológicas	495	51	579	84	1074	135

Totais	1559	233	1769	350	3328	583
	1792		2119		3911	

Atendendo ao momento em que o questionário foi aplicado (final de ano lectivo) e aos diversos estudos que apontam para elevados níveis de insucesso escolar e abandono no ensino secundário, julgamos correcto considerar que a amostra do estudo está muito próxima do Universo.

5.3.1.1. Estudo da amostra da fase quantitativa da investigação.

5.3.1.1.1. Estatísticas descritivas.

Quadro 51 - Total de matriculados (início do ano), nos concelhos de Faro e de Setúbal, para os luso luso-africanos, Europa de leste, Brasil e outros

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Lusos	3170	81,1	81,1	81,1
Luso-africanos	583	14,9	14,9	96,0
Europa de leste	62	1,6	1,6	97,5
Brasil	64	1,6	1,6	99,2
Outros	32	0,8	0,8	100,0
Total	3911	100,0	100,0	

De acordo com os dados do quadro acima indicados, é possível constatar de entre os alunos não-Lusos que os Luso-africanos de 2.º geração é a população com maior número de alunos a estudar o nível secundário regular ou o profissional, precisamente com 583 alunos, Europa de leste, 62 alunos, Brasil, 64 alunos, 32 alunos divididos por outros países.

Quadro 52 - Distribuição do nível etário dos alunos estudados

Nível Etário					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
	14 anos	2	0,1	0,1	0,1
	15 anos	439	11,2	11,3	11,3
	16 anos	785	20,1	20,2	31,5
	17 anos	1002	25,6	25,8	57,3
	18 anos	699	17,9	18,0	75,3
	19 anos	376	9,6	9,7	85,0
	20 anos	200	5,1	5,1	90,1
	21 anos	104	2,7	2,7	92,8
	22 anos	68	1,7	1,7	94,5

Omisso	23 anos	37	,9	1,0	95,5
	mais de 23 anos	175	4,5	4,5	100,0
	Total	3887	99,4	100,0	
	Não Responde	24	0,6		
	Total	3911	100,0		

Assim é visível através da leitura do quadro que a idade dos alunos neste nível de ensino estão entre os 16 anos e os 18 anos. Encontramos ainda alunos com idades entre os 19 e 21 anos que dizem respeito ao ensino profissional, que têm em Portugal características de ensino de alunos mais velhos, resultado de reprovações ou de desistências continuados do ensino regular.

Quadro 53 - Distribuição dos alunos quanto ao Género

Distribuição dos Alunos quanto ao Género					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Omisso	Feminino	1940	49,6	54,4	54,4
	Masculino	1626	41,6	45,6	100,0
	Total	3566	91,2	100,0	
	Não Responde	344	8,8		
	Sistema	1	,0		
	Total	345	8,8		
	Total	3911	100,0		

Das respostas recebidas e tratadas observou-se que havia nas nossas escolas no ensino secundário muito alunos do sexo feminino do que sexo masculino. Num total de respostas validadas temos 1.940 alunos do sexo feminino representando 54,4% dos alunos do estudo.

5.3.1.1.2. Estudo sociológico da amostra do estudo quantitativo.

Esta etapa do estudo exigiu um grande investimento na recolha directa de informação, junto das escolas, turmas, professores e alunos. Uns por questionários como já dissemos anterior, como também através de entrevistas, de forma a ultrapassar a escassez de informação quantitativa disponível. Tratou-se de uma fase do estudo muito morosa, primeiro pelo acesso às escolas a obtenção das respectivas autorizações, quer dos conselhos pedagógicos em algumas escolas, direcções, associações de pais, enfim um sem fim de autorizações que fez atrasar imenso aplicação dos instrumentos de

recolha e informação e, posteriormente, pelos obstáculos criados por uma agenda escolar excessivamente preenchida, para a introdução de uma nova actividade como era o preenchimento dos questionários pelos alunos.

A falta de informação contribui para percepções erradas dos cidadãos sobre este fenómeno e, em última análise, as próprias políticas públicas educativas, pode levar a erros como planeamentos de anos lectivos com dados pouco viáveis, levando por exemplo a financiamentos por turma e por escola que não corresponde às realidades locais. Neste sentido, a recolha, processamento e divulgação de informação de qualidade, isenta e rigorosa mostrou-se uma tarefa da maior relevância, mas a mais difícil que até agora nós debatemos. Não é possível desenhar e executar com rigor este estudo de qualidade sem dados actualizados e obtidos em várias fontes, sempre checados pelos investigadores.

O texto que produzimos e que mais tarde vai estar sujeito a publicação, tem como propósito, o de servir toda a comunidade científica, permitindo uma consulta fácil e directa e, através dela, a obtenção de informação imediata quanto aos principais indicadores relativos aos alunos descendentes de imigrantes desde de África à Europa de Leste, e que estão representados nas escolas e nas diversas áreas da sociedade portuguesa.

Todavia, gostaríamos de sublinhar as dimensões que resultaram deste nossa intervenção em Faro e Setúbal e que foi para além do estudo em si:

- i. O importante contributo da imigração para a demografia, o que permite concluir que sem migração não é possível enfrentar a crise demográfica em Portugal;
- ii. A diversificação dos perfis migratórios em Portugal, verificando-se o aumento de estudantes internacionais, investigadores, imigrantes altamente qualificados e de reformados e uma diminuição das entradas para actividades laborais subordinadas ou indigerenciadas;
- iii. O aumento de empreendedores vs empregadores em Portugal;

Alguns destes dados configurados e construídos por nós, constituirão conserteza uma surpresa, mesmo para os investigadores mais especializados nesta área de estudo.

É necessário relembrar que a presença de alunos imigrantes⁸⁸⁷ nas escolas portuguesas tem vindo a assumir uma dimensão cada vez maior.

A escolarização do ensino obrigatório em Portugal para 12 anos no ano lectivo 2012-2013, leva a que estes alunos por força das circunstâncias tenham mais capacidade de êxito escolar do que anos anteriores, leva ainda que a exclusão social na escola seja cada vez menos posta em evidência, perdendo pensamos nós, a conotação negativa com o desempenho escolar, porque os maus resultados começam por desaparecer até pelo novo enquadramento curricular e uma nova filosofia de organização escolar, provocando em simultâneo a ausência de abandono escolar e a indisciplina na escola.

5.3.1.1.3. Estudo da amostra: comparação entre concelhos, uma caracterização sócio-demográfica da população imigrante.

A investigação da evolução da população imigrante em Portugal implica a apreciação de diversos ângulos, nomeadamente o aperfeiçoamento e a sua evolução legislativa ocorrida nos últimos anos e os referentes impactos no domínio quantitativo de residentes legais, o facto de Portugal ser um país de “regime misto”⁸⁸⁸ de migrações ao ser simultaneamente receptor e emissor de migrantes, as relações históricas e culturais com outros países, nomeadamente das ex-colónias, os impactos da operacionalização de políticas de imigração, bem como os contextos económicos e sociais português e dos países de origem.

⁸⁸⁷ Um aluno imigrante é definido como uma criança ou jovem proveniente de um país terceiro (europeu ou não), cujos pais se instalaram num país de acolhimento, quer tenham pedido asilo quer tenham o estatuto de refugiados, ou ainda, seja imigrantes em situação irregular (Eurydice, 2004).

⁸⁸⁸ SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Relatório anual, 2014. Lisboa.

Assim, a avaliação da informação quantitativa deverá considerar todos os aspectos que influenciam a realidade migratória, bem como os seguintes elementos que permitem a caracterização da população estrangeira residente em Portugal relativos a 2014⁸⁸⁹:

- a)** Fortaleceu-se a propensão de decréscimo do número de estrangeiros residentes em Portugal, totalizando 395.195 cidadãos com título de residência válido (-1,5%);
- b)** Verificou-se uma diminuição da representatividade da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, (PALOP) simbolizando aproximadamente de 45,4% do total, mostrando as nacionalidades brasileira (22,1%), cabo-verdiana (10,4%) e angolana (5%);
- c)** Observou-se que a nacionalidade brasileira, com um total de 87.493 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente. A diminuição do número de residentes desta nacionalidade de 4.627, representa cerca de 75,5% do decréscimo total de estrangeiros residentes em Portugal;
- d)** Como principais factores explicativos, competem a aquisição da nacionalidade portuguesa, a alteração de fluxos migratórios e o impacto da actual crise económica no mercado laboral português;
- e)** Permanece a estrutura das dez nacionalidades mais representativas, já por nós denunciada, sendo que a China em 2014 passou a ser a quinta mais relevante (21.402), com um crescimento de 14,8%, suplantando Angola (19.710). Destas nacionalidades mais representativas, a chinesa, a espanhola, a britânica e a guineense -

⁸⁸⁹ SEF, Serviços Estrangeiros e Fronteiras. Relatórios Anuais, 2013 e 2014. Lisboa.

bissau foram as que registaram um aumento do número de residentes;

f) A distribuição geográfica da população estrangeira residente reflecte-se particularmente no litoral, sendo que cerca de 69,3% estão registados nos distritos de Lisboa (176.927), Faro (57.212) e Setúbal (39.763), totalizando 273.902 (face a 277.513 em 2013), não havendo ainda registos de 2015;

g) O género, a tendência para a paridade que se vinha evidenciando nos últimos anos teve uma inflexão com um aumento da diferença para cerca de 3,0% entre o sexo feminino (51,5%) e o masculino (48,5%);

h) Cerca de 83,5% dos cidadãos estrangeiros residentes fazem parte da população potencialmente activa (330.107), sendo de evidenciar a preponderância do grande grupo etário entre os 20-39 anos (173.114). Este grupo populacional tem uma composição por género com maior preponderância feminina (53,0%);

i) Segundo os dados do Ministério da Educação pelo gabinete estatístico, releva o facto da população de jovens entre os 0-14 anos permanecer idêntica na estrutura populacional de estrangeiros (10,0%), o que significa que a população escolar matriculada mantém-se estável no ensino não superior.

j) As nacionalidades mais proeminentes que cresceram no ano 2104, são o Brasil (5.560), China (3.728), Roménia (2.455), Cabo Verde (2.185) e França (1.930);

k) Por género, verifica-se a paridade entre os títulos emitidos a homens (17.932) e mulheres (17.333).

I) Os motivos mais evidentes na concessão de novas autorizações de residência foram os certificados e cartões de nacionais e familiares de cidadãos da União Europeia (17.160), reagrupamento familiar (8.346), actividade profissional (3.592) e estudo (2.732). Do total de certificados e cartões de nacionais e familiares de cidadãos da União Europeia, 4.428 são referentes a nacionais de países terceiros (25,8%)⁸⁹⁰.

Quadro 54 - População estrangeira residente segundo SEF, 2014.

Anos	Brasil	Cabo Verde	Ucrânia	Roménia	China	Angola
2014	87.493	40.912	37.852	31.505	21.402	19.710
	22,1%	10,4%	10%	8%	5%	5%
	-5,0%	-3,5%	-7,9%	-7,9%	14,8%	-2,3%

Um olhar para os alunos inquiridos, que são retratados pelos quadros, verificamos que é maioritariamente composta por cidadãos do sexo feminino, quer no concelho de Faro quer no concelho de Setúbal, o que está de acordo com os Censos 2011, em que se regista uma inversão da tendência em 2001, pela expressividade do sexo masculino (vd Quadro 55).

Quadro 55 - Distribuição por sexo da população do estudo por concelho

		Concelhos		
		Faro	Setúbal	Total
Sexo	Feminino	866	1074	1940
	Masculino	701	925	1626
	Total	1567	1999	3566

No que se refere ao sexo ainda os Censos 2011 indicam que a população estrangeira residente é maioritariamente feminina em 52,3% ou seja 206.410 mulheres e para o sexo masculino representavam 47,7% ou seja 188.086 indivíduos.

Quadro 56 - Idade média dos alunos

	Nível Etário
Concelho	Média
Faro	18

⁸⁹⁰ SEF, Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, Relatório Anual, 2014.

	Setúbal	18
--	---------	----

Os quadros 56 e 57, estão representados as idades dos jovens descendentes de imigrantes e o dos seus pais/padaastro. Aferem as idades reais dos alunos em Faro e Setúbal e que estão de acordo com os níveis de ensino estudados por nós. Quanto à população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal é tendencialmente mais jovem que a população de nacionalidade portuguesa, conforme mostra a sua distribuição etária.⁸⁹¹

Quadro 57 - Idade do Pai / Padaastro

		Idade Pai/Padaastro	Idade Mãe/Madastra
Concelho		Média	Média
	Faro	48	45
	Setúbal	47	45

Esta população apresenta uma grande concentração nas idades entre os 20-49 anos (63,0%), o que se verifica junto da população de nacionalidade portuguesa, que regista no mesmo intervalo de idades apenas 40,6%.

Afirmaríamos ainda que a maior juventude da população é também visível na média de idades apurada pelo INE⁸⁹² para as duas populações de 34,2 anos na população estrangeira

contra 42,1 anos na população

Quadro 58 - Idade população

Guiné-Bissau	Reino Unido UK)	São Tomé	Espanha	Outros
17.981	16.560	10.167	9.692	101.921
5%	4%	3%	2%	26%
0,8%	0,5%	-1,3%	1,6%	3,4%

anos na população

média da estrangeira, por

nacionalidade, 2011

	Brasil	Cabo-Verde	Ucrânia	Angola	Roménia	Média de idades
Idade	30,9	34	34	34,9	29,1	
	Guiné-Bissau	Reino Unido	França	China	Espanha	34,2
Idade	31,7	50,2	36,6	31,1	41	

⁸⁹¹ INE (2012), A População estrangeira em Portugal – 2011, Destaque INE.

⁸⁹² Id.

Ainda pelos Censos 2011⁸⁹³, confirmamos que as nacionalidades que apresentam a média de idades mais elevada são as oriundas de países da União Europeia, tais como o Reino Unido com 50,2 anos, residentes e empreendedores, pois detêm a maioria das produções vinícolas do Douro, e também estão representados no Algarve, como jubilados, encontramos outro país com idades mais avançadas, Espanha, com idades médias de 41 anos, França com idades médias de 36,6 anos. Contudo em compensação, as nacionalidades onde a média de idades é mais baixa são a romena com 29,1 anos, Brasileira com 30,9 anos, chinesa com 31,1 anos, guineense com 31,7 anos, Cabo-Verde e Ucrânia estão em execucao com 34 anos e Angola com 34,9 anos. Assim pela média de idades elas situam-se em 34,2 anos, conforme quadro 56. Interceptando os dados da revista de estudos demográficos do INE, de 2011, diz que nesse ano, a população estrangeira residente em Portugal era constituída maioritariamente por mulheres, nomeadamente 206 410, sendo os homens 188 086⁸⁹⁴. Atesta ainda a revista, que a comunidade brasileira era aquela em que a importância relativa das mulheres era superior, representando 57,9% do total. Nas comunidades da Guiné-Bissau, Ucrânia e Roménia, a proporção de homens era superior.

Em forma de conclusão diríamos que a população estrangeira residente em Portugal, em 2011, apresentava uma estrutura etária mais jovem do que a portuguesa. A população estrangeira concentrva-se sobretudo nas idades entre os 15 e os 44 anos, tendo nestas idades percentagens mais significativas que a população portuguesa.

5.3.1.1.4. O nível de escolaridade dos imigrantes vs portugueses

Segundo o INE⁸⁹⁵, os dados dos Censos 2011 aludem que a população estrangeira em idades activa entre 15 - 64 anos, desfruta, em geral, níveis de

⁸⁹³ INE (2012), A população estrangeira em Portugal – 2011, destaque da estatística INE.

⁸⁹⁴ Revista de estudos demográficos. INE. Pp. 40 – 123.

⁸⁹⁵ INE (2012), A População estrangeira em Portugal – 2011, Destaque INE.

escolaridade mais altas que a população portuguesa. Essa propensão é visível, desde, logo, na percentagem da população estrangeira com escolaridade inferior ao 3.º ciclo do ensino básico menos que o 9.º ano de escolaridade, com 28,2%, representando 93.612 estrangeiros com pouca escolarização, todavia, quando nós comparamos com a percentagem da população portuguesa no mesmo quadro de escolarização, apresenta-se com 40,6%, o que representa em termos populacionais 4.007.175 portugueses. (vd Quadro 59).

Quadro 59 - População entre 15 e 64 anos de nacionalidade estrangeira e portuguesa, por nível de escolaridade completo, 2011(%)

<i>Inferior ao 3.º ciclo do ensino básico inferior ao 9.º ano</i>		<i>3.º ciclo do ensino básico, 9.º ano</i>		<i>Secundário e pós-secundário</i>		<i>Superior</i>	
Estrangeiros	Portugueses	Estrangeiros	Portugueses	Estrangeiros	Portugueses	Estrangeiros	Portugueses
28,2 %	40,6 %	24,6 %	22,4 %	32,7 %	19,9 %	14,4 %	16,6 %
93.612	4.007.175	82.449	1.634.432	110.741	1.388.910	50.125	1.194.540

Fonte: INE (2012), A População estrangeira em Portugal – 2011, destaque INE, (Cálculos nossos).

Além disso, enquanto 32,7% dos estrangeiros em idade activa são detentores do ensino secundário ou pós-secundário, o mesmo não sucede com a população portuguesa, que apenas atinge os 19,9%, o que representa 1.388.910 portugueses. Parece-nos que a única exceção verifica-se no ensino superior, onde a população portuguesas ultrapassa ligeiramente com 16,6 %, com 1.194.540 portugueses com ensino superior, quando a população estrangeira representa 14,4 % com 50.125 estrangeiros. A Reflexão imediata a fazer, é que são dois extremos preocupantes, uma população muito pouco escolarizada e num outro extremo uma nova população bastante escolarizada. Pensamos nós que o futuro de Portugal no âmbito da sua formação profissional, está a partir do 1.º ciclo até ao 3.º ciclo do ensino básico, pois representam qualquer coisa como 5.641.607 portugueses, pensamos nós que está aqui uma urgência, a formação especializada, porque é uma medida estrutural, e está relacionada com a economia e o seu desenvolvimento.

Quadro 60 - População estrangeira e nível de escolaridade mais elevado completo, censos 2011

<i>Nível de escolaridade</i>	<i>Estrangeiros</i>		<i>Portugueses</i>		<i>População Total</i>	
	N	%	N	%	N	%
Nenhum	57.569	14,6	1.942.072	19,1	1.999.754	18,9
1.º ciclo de ensino básico	40.295	10,2	2.647.986	26,0	2.688.308	25,5
2.º ciclo do ensino básico	53.317	13,5	1.359.189	13,4	1.412.580	13,4
3.º ciclo do ensino básico	82.449	20,9	1.634.432	16,1	1.716.970	16,3
Ensino secundário e pós secundário	110.741	28,1	1.388.910	13,7	1.499.824	14,2
Ensino superior	50.125	12,7	1.194.540	11,7	1.244.742	11,8

Total	394.496	100	10.167.129	100	10.562.178	100
-------	---------	-----	------------	-----	------------	-----

Fonte: Censos 2011 (Cálculos nossos)

Construindo mais em pormenor o quadro 58, com base nos Censos 2011 curiosamente os dados mostram uma tendência exactamente oposta face ao total da população residente por nível de escolaridade mais elevado completo, ou seja, nos dados dos Censos de 2011, os estrangeiros (que não apenas a população empregada) apresentam menor percentagem de população com níveis de escolaridade mais baixos e maior percentagem de população com níveis de escolaridade mais alta, por comparação ao total da população.

Importa atender que a diferença nos resultados pode associar-se a dois factores fundamentais: (i) o primeiro factor explicativo associa-se às diferentes lógicas de recolha das fontes, como se explicava antes os quadros de pessoal têm subjacente uma significativa subavaliação tanto da população empregada nacional como a estrangeira, não contemplando alguns segmentos do mercado de trabalho e da economia informal; enquanto os dados dos Censos correspondem à fonte mais completa disponível (apenas tendo como inconveniente a recolha verificar-se em cada 10 anos). (ii) Por sua vez, o segundo factor relaciona-se com o facto dos dados reportados pelos Censos no quadro 58 serem para o total das populações portuguesas e estrangeiras e não apenas para a população empregada de cada nacionalidade.

Assim, em detalhe, para o total da população estrangeira recenseada, apenas 14,6% apresentava nenhum nível de escolaridade, quando a percentagem dos portugueses nessa situação era de 19,1%, e, no extremo oposto, 12,7% dos estrangeiros residentes declaravam ter completado um grau de ensino superior, face a apenas 11,7% dos portugueses. O nível de escolaridade com maior número de estrangeiros recenseados foi o nível de ensino secundário e pós-secundário com 110.741, equivalendo a 28,1% do total de estrangeiros, quando entre os portugueses o nível de ensino com mais pessoas era o do 1.º ciclo do ensino básico com 26% do total da população portuguesa.

Porém, no que concerne as 10 principais nacionalidades residentes, segundo o

INE⁸⁹⁶, os países que apresentavam qualificações mais baixas, ao nível de escolaridade inferior ao 3.º ciclo do ensino básico, menos que 9.º ano de escolaridade, eram cabo-verdianos, chineses e guineenses, conforme quadro 58. Contrariando com estes países (Vd. quadro 59), os estrangeiros, que mostravam as qualificações mais elevadas, destacamos a nacionalidade espanhola, onde a população com o ensino superior atinge os 32,0 %, seguida da britânica com 22,8 % e da ucraniana com 20,1%.

Concordante ainda o quadro 59, o nível de escolaridade mais elevado completo difere em função da nacionalidade. Muito embora os estrangeiros mostrem maior percentagem de população nos níveis de escolaridade mais elevados quando comparados com os portugueses, essa tendência não é uniforme em todas as nacionalidades estrangeiras. Segundo os Censos de 2011, as populações estrangeiras residentes com maior percentagem de pessoas com o ensino superior são os nacionais de Espanha (32%, o que equivale a mais 20 pontos percentuais que os portugueses), da Ucrânia (20,1%, mais 10 pontos percentuais que os portugueses).

Quadro 61 - Estrangeiros por nacionalidade o nível de escolaridade mais elevado completo, Censos 2011 %

Nacionalidade	Nenhum	1.º ciclo do ensino básico	2.º ciclo do ensino básico	3.º ciclo do ensino básico	Ensino secundário e pós-secundário	Ensino superior
Portugueses	19,1	26,0	13,4	16,1	13,7	11,7
Total Estrangeiros	14,6	10,2	13,5	20,9	28,1	12,7
UE 27	14,5	6,5	9,9	18,0	29,8	21,2
Extracomunitários	14,6	11,4	14,6	21,8	27,5	10,0
Brasil	12,4	9,6	14,5	20,0	35,1	8,2
Cabo Verde	20,9	23,8	19,0	20,6	12,8	2,8
Ucrânia	12,1	3,1	6,6	17,6	40,5	20,1
Angola	11,5	12,5	20,8	30,0	18,7	6,5
Roménia	17,1	5,7	12,0	24,2	33,0	8,1
Guiné-Bissau	18,2	15,6	17,8	28,0	15,6	4,9
Reino Unido	18,0	3,4	5,3	13,5	37,0	22,8
França	11,7	10,4	15,8	21,2	22,0	19,0
China	28,5	9,3	16,7	26,2	16,2	3,0
Espanha	16,9	12,9	8,7	12,8	16,7	32,0

⁸⁹⁶ INE (2012), A População estrangeira em Portugal – 2011, Destaques INE e cálculos do autor.

Fonte: Censos 2011 (Cálculos nossos)

Também no nível secundário e pós-secundário se observa que a maioria das populações estrangeiras analisadas têm uma maior importância relativa de pessoas com esse nível de escolaridade do que os portugueses, destacando-se os ucranianos (40,5%, o que equivale a mais 27 pontos percentuais que o verificado para os portugueses), e os brasileiros (35%, mais 22 pontos percentuais). Em oposição, algumas populações estrangeiras residentes, contrariando a tendência do total de estrangeiros, apresentam mais população que os nacionais com nenhuma escolaridade – caso dos chineses e cabo-verdianos com 28,5% (mais 9 pontos percentuais que os portugueses) e 20,9% (mais 1 ponto percentual), respectivamente. Ou ainda podemos confrontar o quadro e observamos que as nacionalidades com níveis mais baixos eram Cabo Verde, Guiné- Bissau e S. Tomé e Príncipe, que representavam 66,0% da população com uma escolaridade inferior ao 3.º ciclo do ensino básico.

Quadro 62 - Naturalidade do Pai/Padrasto

Naturalidade Pai					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Valid.	Angola	186	4,8	4,8	4,8
	Cabo Verde	60	1,5	1,5	6,4
	Guiné-Bissau	17	,4	0,4	6,8
	Moçambique	93	2,4	2,4	9,2
	S. Tomé e Príncipe	6	0,2	0,2	9,4
	Outro País Africano	9	0,2	0,2	9,6
	Portugal	3331	85,2	86,1	95,6
	Outro País da UE	42	1,1	1,1	96,7
	Outro País da Europa	44	1,1	1,1	97,9
	Brasil	62	1,6	1,6	99,5
	Ásia ou Oceânia	21	0,5	0,5	100,0
	Total	3871	99,0	100,0	
Omisso	Não Responde	40	1,0		
	Total	3911	100,0		

Uma outra análise é perceber a origem dos progenitores dos nossos alunos, e verificamos que os estrangeiros residentes de nacionalidade brasileira são os que mostram maior importância relativa ao sexo feminino (57,9%), o que atendendo ao facto de serem uma população numericamente mais expressiva, acaba por induzir o resultado geral da população estrangeira.

Quando presenciamos os quadros 60 e 61 que retrata as origens da Mãe/Madrasta e Pai/Padrasto afere-se que a origem brasileira é mais representativa do que o da origem dos Pais/Padrasto. Igualmente se verifica que entre os países originários dos PALOP, o sexo feminino é o mais representativo, e encontramos mais população no concelho de Setúbal.

A população estrangeira residente em Portugal era de 394 496 cidadãos, pelos censo 2011, correspondendo a um aumento de 70% no último período intercensitário. A região de Lisboa onde se inclui o concelho de Setúbal, concentrava mais de metade dos estrangeiros a viver em Portugal.

Quadro 63 - Naturalidade da Mãe/Madrasta

Naturalidade Mãe					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Valid.	Angola	243	6,2	6,3	6,3
	Cabo Verde	53	1,4	1,4	7,6
	Guiné-Bissau	18	0,5	0,5	8,1
	Moçambique	84	2,1	2,2	10,3
	S. Tomé e Príncipe	7	0,2	0,2	10,4
	Outro País Africano	9	0,2	0,2	10,7
	Portugal	3273	83,7	84,4	95,1
	Outro País da UE	49	1,3	1,3	96,3
	Outro País da Europa	51	1,3	1,3	97,7
	Brasil	67	1,7	1,7	99,4
	Ásia ou Oceânia	24	0,6	0,6	100,0
	Total	3878	99,2	100,0	
Omisso	Não Responde	33	0,8		
	Total	3911	100,0		

Uma maior reflexão aos quadros 60 e 61, nomeadamente quando se aborda a origem da Mãe/Madrsta e do Pai/Padrasto a população estrangeira mais representativa dos nossos alunos destacamos a Angolana, a brasileira, a Cabo Verdiana. A população brasileira ganhou uma importância entre nós e passou a ser a maior comunidade estrangeira com cerca de 28% do total da população estrangeira, como nós já demonstramos nos quadros anteriores.

Igualmente observamos, que os estrangeiros residentes em Portugal eram maioritariamente mulheres exactamente 52,3%. Também presenciamos que a idade média da população estrangeira era de 34,2 anos, e que se percepçiona

que estes pais estão a aumentar a taxa de natalidade em Portugal, como também o aumento da demografia portuguesa.

Foi notário nas nossas análises que ao nível da escolarização e construímos quadros que demonstravam que o ensino secundário e pós-secundário era o nível de escolaridade mais relevante na população estrangeira que representava 32,7%.

Quadro 64 - Número de alunos matriculados por concelho

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
Origem	Lusos	1414	1756	3170
	Luso-africanos	233	350	583
	Europa de leste	43	19	62
	Brasil	32	32	64
	Outros	11	21	32
	Total	1733	2178	3911

Procurou-se assim caracterizar o nível de educação da população migrante que se encontra em Portugal, distingue-se neste estudo, por um lado, a educação adquirida em Portugal, contemplando a integração de imigrantes no sistema escolar português e, por outro lado, as qualificações que trazem para Portugal.

O quadro 62, reflecte isso mesmo, o número de alunos descendentes de imigrantes no ensino secundário e no ensino profissional, destaca os luso-africanos com 583 alunos matriculados, 62 alunos da Europa de leste, destacando-se a Moldávia, Roménia e a Ucrânia. Em relação a outros países, destacamos a Bulgária e a Espanha. Actualmente temos os alunos Brasileiros com 64 alunos matriculados.

Detemos, que nos censos 2011, os alunos matriculados no ensino secundário a nível de Portugal eram de 440.895 alunos, o que representa 13,2% da população luso-africana, enquanto que os alunos brasileiros e Europa de Leste, representam 0,014% dos alunos matriculados.

Quadro 65 - Origem do aluno por concelho

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
	Angola	11	38	49

Naturalidade Aluno	Cabo Verde	4	16	20
	Guiné-Bissau	3	4	7
	Moçambique	4	13	17
	S. Tomé e Príncipe	1	1	2
	Outro País Africano	7	3	10
	Portugal	1568	1995	3563
	Outro País da UE	32	12	44
	Outro País da Europa	40	24	64
	Brasil	35	30	65
	Ásia ou Oceânia	7	12	19
	Total	1712	2148	3860

Pela análise do quadro refenciados anteriores e deste 62, a critica que nos oferece fazer é que nas últimas décadas o sistema de ensino português tem vindo a deparar-se com crescente necessidade de acolher e integrar a diversidade cultural e linguística na escola. Neste estudo, constatámos ao nível do Ministério da Educação a falta de informação, quem são os alunos matriculados e de onde vêm, no fundo é saber a naturalidade e a nacionalidade dos alunos. Não está no estudo o aumento significativo da chegada da população asiática a Portugal, (e.g. da China, Índia, Paquistão, Bangladesh) e de alguns países da Europa de Leste, que quando chegarem os seus filhos ao sitema escolar português, a necessidade de articular novas respostas eficazes de integração, aos vários níveis dos ciclos de ensino. Todavia se estas respostas não forem eficazes e eficiente, as taxas de abandono a partir dos 15 anos, começam a ser uma realidade, infelizmente, nós encontrámos no estudo um número muito reduzido de matrículas no ensino secundário, ao que justificámos, por um abandono escolar muito grande ao nível do ensino básico, nomeadamente no 9.º ano de escolaridade.

Quadro 66 - Profissão do Pai / Padastro e Mãe/Madrasta

	Concelho		Concelho		Total
	Faro	Setúbal	Faro	Setúbal	
Desempregado	57	104	64	131	356
Reformado	86	119	39	46	290
Por conta própria	503	494	258	320	1.575
Por conta de outrém	846	1.217	1.022	1.244	4.329
Doméstico/a	2	11	225	275	513
Estudante	0	9	9	27	45
Total	1.494	1.954	1.617	2.043	7.108

Atendendo à proporção da população que se encontrava desempregada notam-se diferenças significativas nas várias nacionalidades. O maior peso dos

desempregados registava-se nas comunidades dos PALOP's, nomeadamente na Guiné-Bissau era de 19,8%, Angola de 17;3%, Cabo Verde de 15,7% e S. Tomé e Príncipe de 14,7%.⁸⁹⁷ Pela leitura do quadro 63, os indivíduos de nacionalidade estrangeira, o principal meio de vida era o trabalho por conta de outrem, imediatamente a seguir o trabalho por conta própria, uma nova tendência que começo nos anos de 2011, anos de começo da recepção em Portugal e o começar um novo paradigma de sociedade europeia, com cariz mais liberal e neo-liberal, verificou-se ainda a área da família, destacando-se os reformados e as pensões.

Não temos hesitações que nos processos de escolarização dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes, o êxito escolar ou insucesso, e as dificuldades ou os momentos associados à população estrangeira e imigrante no sistema escolar, têm alcançado uma problemática importante em números estudos nacionais e internacionais.⁸⁹⁸ Pensamos e observámos que uma boa integração dos alunos descendentes de migrantes na escola e ou no mercado de trabalho, passa em grande parte pela aquisição de competências que a escola portuguesa oferece ao longo do percurso escolar de cada aluno(a).

No entanto, os estudos desenvolvidos pela OCDE indicam que os alunos de origem imigrante tendem a apresentar melhores desempenhos escolares que os pais, apesar de em alguns países continuarem a não conseguir acompanhar os resultados dos alunos que não têm antecedentes migratórios, mesmo que de contextos socioeconómicos semelhantes.

A este propósito, o estudo promovido pela OCDE intitulado “Where immigrant students succeed” (OCDE, 2006) destaque que os diferentes sistemas escolares se distinguem notavelmente no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos imigrantes que proporcionam ou alcançam. No Canadá, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo, o desempenho escolar dos alunos

⁸⁹⁷ INE – Revista de estudos Demográficos. Pp. 45 – 129.

⁸⁹⁸ SEABRA et al., 2011; HORTAS, 2013.

imigrantes é muito análogo ao conseguido pelos seus colegas autóctones, realidade que não se verifica noutros países da OCDE, onde os resultados dos alunos imigrantes são sempre menos suficientes que o verificado para a média geral dos alunos desses países.

Nos contactos que tivemos com os alunos em Faro e Setúbal, foram unânimes em afirmar que aprendizagem da língua portuguesa foi um requisito fundamental no processo de integração.

Quem fala a língua portuguesa, pode mais facilmente integrar-se no mercado de trabalho, no sistema escolar ou, de uma forma geral, participar na sociedade local. Os alunos imigrantes declararam percepcionar a língua como uma das principais barreiras à integração nas sociedade e, conseqüentemente, a aprendizagem ou domínio da língua da sociedade de acolhimento pelos imigrantes ser um aspecto fundamental de integração.

Quadro 67 - Língua falada em casa

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Língua falada em casa	Apenas a Língua Portuguesa	507	591	1098
	Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto	13	15	28
	Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta	9	6	15
	As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Por	53	81	134
	As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas	29	33	62
Total		611	726	1337

Este estudo permite conjuntamente concluir que os países onde há menores diferenças de desempenho escolar entre imigrantes e nativos têm em comum, por exemplo, o facto de terem desenvolvido sólidos programas de aprendizagem da língua de acolhimento, foi o que se verificou em Portugal, e também pela leitura dos quadros 65 e 66 as línguas faladas em casa e com os amigos são factores importantes de integração, de êxito escolar como profissionais.

Quadro 68 - Língua falada com os amigos

		Concelho	
--	--	----------	--

		Faro	Setúbal	Total
Língua falada com amigos	Apenas a Língua Portuguesa	480	529	1009
	Apenas a língua do país de origem dos meus amigos	7	19	26
	Diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portug	100	127	227
	Diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas do	13	25	38
	Total	600	700	1300

No estudo europeu Immigrant Citizens Survey (2012, p. 39), mais de 90% dos imigrantes inquiridos defenderam que os cursos de aprendizagem da língua do país onde se encontravam tiveram um efeito muito positivo na sua integração, nomeadamente porque os ajudou a envolverem-se mais com a comunidade local onde se encontravam e a adquirir vocabulário útil para o seu trabalho.

Em resultado, os governos de Portugal, desde do governo socialista em 2001 até hoje, 2015, o governo de coligação de direita, têm defendido que a aprendizagem da língua do país é um dos objectivos principais da sua política de integração e assumem este compromisso promovendo cursos de aprendizagem da língua portuguesa nas escolas e nos locais das Câmaras Municipais e juntas de freguesia.

Pensamos que há uma grande responsabilidade partilhada entre o governo, as autarquias para proporcionarem o ensino do português.

Para o caso português, considerámos nesta análise os dados relativos aos alunos e formandos de dois programas disponíveis de promoção da aprendizagem da língua portuguesa e de desenvolvimento de competências linguísticas em português para imigrantes ou cidadãos que têm o português como língua não materna. O retrato considerado dá conta de dois programas promovidos pelo governo português com objectivos distintos: o primeiro, associado à disciplina de Português como Língua não Materna (PLNM), dá resposta aos desafios inerentes à integração no sistema escolar e procura ir ao encontro das necessidades dos alunos que não têm o português como língua materna; o segundo programa nacional analisado - programa Português para Todos (PPT) - procura estimular globalmente a aprendizagem do português (básico e técnico), podendo a certificação da aprendizagem da língua que lhe

está inerente ser usada como requisito para outros fins (e.g. autorização de residência permanente e estatuto de longa duração, acesso à nacionalidade portuguesa).

Embora dos exemplos que nos aparecem desses países, outro estudo da OCDE “Closing the gap for immigrant students: Policies, Practice and Performace” (OCDE, 2010) divulga que, de uma forma geral, os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares e em aceder a um ensino de qualidade quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento. Por outro lado, têm mais probabilidade de frequentar estabelecimentos de ensino onde os seus condiscípulos provêm de meios socialmente desfavorecidos, apresentando também maior risco de abandono escolar antes do final do ensino secundário.

Quadro 69 - Opções vocacionis dos alunos

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Opções de futuro	Ingressar no Ensino Superior	878	1287	2165
	Ingressar no mundo do trabalho	575	893	1468
	Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	455	659	1114
	Aumentar as minhas oportunidades de emprego	333	441	774
	Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	365	399	764
	Ter mais confiança nas minhas capacidades	246	264	510
	Ser mais reconhecido pelos outros	248	245	493
	Melhorar as minhas relações com os outros	190	160	350
	Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	237	311	548
	Ser um bom profissional no futuro	523	744	1267
	Total	1504	1944	3448

Como se observa pelo quadro 67, a tendência encontrada na evolução dos estudantes estrangeiros, luso-africanos, o ingresso no Ensino Superior português são as opções dos alunos e o seu crescimento é assinalável.

Como confirmar o nosso estudo, afere que no ano lectivo de 2011/2012, segundo o Ministério da Educação, mormente a Direcção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), os alunos estrangeiros correspondiam a 28.656 inscritos, registando um crescimento de +125% face ao ano lectivo de

2000/2001, quando estes alunos totalizavam apenas 12.717 inscritos. Este crescimento em valores absolutos teve também impacto na importância relativa destes alunos no total de alunos do ensino superior português, passando os estudantes estrangeiros a representar 7,3% do total de inscritos no ensino superior português em 2011/2012.

Quando se observa o quadro 68, e a análise da importância relativa dos empregadores permite destacar a responsabilidade, como condição de sucesso nas empresas. Reflectindo conjuntamente o peso de determinados princípios familiares, como o seja a dedicação à profissão, encontramos este princípio nas entrevistas com os nossos alunos, a capacidade de resolver problemas na empresa, como o trabalhar em equipa, é o resultado do crescimento na escola e na família, princípios desenvolvidos ao longo do percurso escolar e familiar e por isso se reflectir nas percepções que os alunos têm dos padrões.

Quadro 70 - As percepções dos alunos face aos padrões.

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
O que os padrões valorizam	Responsabilidade	1431	1780	3211
	Dedicação à profissão	1025	1209	2234
	Capacidade de resolver problemas	599	782	1381
	Espírito de iniciativa	338	469	807
	Respeito pelos superiores	289	310	599
	Capacidade de trabalhar em equipa	458	575	1033
	Competência técnica	605	792	1397
	Bom relacionamento humano	390	478	868
	Total	1678	2077	3755

Existem na sociedade portuguesa alunos de origem imigrantes que se distinguem nas mais diversas áreas de actividade cultural e desportiva. Alunos que servem como referência e inspiração a muitos outros, ao mesmo tempo que geram sentimentos e reconhecimento por parte dos portugueses, com um impacto positivo na imagem do seu país de origem.

Entre os vários domínios onde se encontram alunos de reconhecido valor, o desporto e a música são áreas onde a visibilidade é mais notória e são,

provavelmente, as áreas mais mediáticas e que arrastam uma vasta população de adeptos, tal como se observa no quadro 71.

Quadro 71 - Actividades desportivas

		Concelhos		Total
		Faro	Setúbal	
Actividades desportivas e lúdicas	Atletismo	235	247	482
	Ciclismo	169	298	467
	BTT	408	490	898
	Futebol	746	991	1737
	Ginástica	371	542	913
	Jogging	93	183	276
	Natação	681	926	1607
	Motociclismo	236	274	510
	Dança	650	841	1491
	Pesca	163	232	395
	Futebol de salão	371	470	841
	Música Portuguesa	613	697	1310
	Música Pop/Rock	1334	1590	2924
	Rap/Hip-Hop	951	1184	2135
	Internet	1405	1733	3138
	Cinema	1244	1442	2686
	Café	861	1211	2072
	Rua	805	1060	1865
	Discoteca	576	626	1202
	Ginásio	246	332	578
	Bar	663	889	1552
	Cinema	801	802	1603
	Teatro	53	79	132
	Associação Recreativa	89	127	216
	Casa	1233	1520	2753
	Total	1731	2173	3904

O desporto, para além de ser uma área com presença regular de imigrantes, reúne ao mesmo tempo uma variedade de nacionalidades, como sejam: Brasileira, Angolana, Cabo-Verdiana, Búlgara, Moçambicana, a Romena a Ucrânia, etc... Sabemos que o Desporto “rei” em Portugal é o futebol, mas outros desportos, como o Atletismo, natação, o futebol de salão entre outros, florescem e têm também um público específico, fã e seguidor.

No domínio da musica popular, a música brasileira tem recebido um importância especial por parte dos portugueses, comprovado não só pelos inúmeros espectáculos de personalidades brasileiras em Portugal como pela diversidade bandas/conjuntos a fazerem a animação. Mas haverá também que dar relevo à progressiva adesão juvenil a músicas e músicos de raiz africana,

bem como a determinadas formas de dança que remetem para a ‘africanidade’. Kizomba e kuduro, por exemplo, são expressões que ilustram músicas e formas de dança associadas.

5.4 Fase II – Fase Qualitativa do Estudo.

Esta fase, mais intensiva e estruturada em histórias de vida (de indivíduos portadores de uma certificação profissional e já inseridos no mercado de trabalho), pretendeu um conhecimento mais aprofundado das trajectórias pessoais, escolares e profissionais. Pretendeu-se conhecer a incorporação e adaptação à sociedade de acolhimento, nomeadamente, pela integração no mercado de trabalho, atendendo aos seus projectos pessoais e profissionais. Visou ainda, determinar o grau de satisfação quanto ao enquadramento profissional.

Utilizou-se como instrumento de recolha de dados a entrevista.

Esta fase foi complementada com a utilização de outra técnica de recolha de dados que forneceu informação sobre o êxito escolar e empregabilidade. Consistiu na análise de documentação de cada instituição de educação/formação apresentada ao Ministério da Educação.

5.4.1 Entrevistas.

Na análise dos dados qualitativos, utilizámos o processo indicado por Miles e Huberman (1984)⁸⁹⁹, que integra as fases:

- *Descontextualização dos dados: codificação*
Enumeração de códigos
- *Recontextualização dos dados: categorização*
Desenvolvimento de um sistema de categorias
- *Determinação de relações entre os dados*
Frequência de códigos nos textos
Relações de inclusão e proximidade entre códigos

⁸⁹⁹ MILES, M. e HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.

Determinação de estruturas de códigos que caracterizam os indivíduos entrevistados.

Para levarmos a cabo esta tarefa, utilizámos o programa informático para análise de dados qualitativos: AQUAD 6.0.

5.4.2 Descontextualização dos dados: codificação

Nesta fase procurámos unidades mínimas de significado ou códigos (Bardin, 1986)⁹⁰⁰. A leitura reiterada das transcrições das entrevistas permitiram-nos produzir um sistema de códigos que se foram ajustando à medida que as leituras foram sendo feitas. Cada código foi definido de modo compreensivo com uma frase que explica o seu significado (Quadro 69), tendo sido estabelecido como unidade de registo o tema.

As fases que seguimos na elaboração do sistema de códigos estão indicadas no quadro nº 72.

Quadro 72 - Fases do processo de codificação e categorização dos dados qualitativos

<i>Fases do processo de codificação</i>	<i>Modelo de análise seguido</i>	<i>Sistema de códigos obtido</i>
1.ª Fase	Modelo indutivo: Extracção de unidades mínimas de significado em cada um dos fragmentos do texto ou entrevista, que se foram ajustando à medida que as leituras foram sendo realizadas	Obtiveram-se, no final, 40 códigos Foram usados para o estabelecimento e descrição de categorias
2.ª Fase	Modelo indutivo-dedutivo categorização	Categorização: Sistema geral de categorias de análise das trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados Utilizada para estruturar a apresentação dos resultados

5.4.2.1 Recontextualização dos dados: categorização.

Nesta fase agrupámos os códigos de acordo com as características comuns que apresentavam. Estabeleceram-se conjuntos mais amplos denominados categorias. O sistema de categorias foi estabelecido recorrendo a

⁹⁰⁰BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

procedimentos indutivos-dedutivos. Deste modo as categorias foram de duas ordens (Bolívar, 2002)⁹⁰¹: “*categorías oficiales*”, aplicadas pelo investigador ao discurso do outro e “*categorías indígenas*”, produzidas pelo discurso do outro. As “categorias oficiais” são aquelas que resultam do quadro conceptual utilizado para a análise do problema deste estudo e que resultam igualmente dos focos de interesse da entrevista.

O sistema de categorias construído e que constitui o nosso instrumento de análise, vem indicado no Quadro nº 73.

Quadro 73 - Sistema de categorias

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL	
Perfil social	
Idade	
Sexo	
País de origem	
Número de irmãos	
Situação actual dos irmãos	
Composição do agregado familiar	
Situação profissional do pai	
Situação profissional da mãe	
Nível cultural dos pais	
TRAJECTÓRIA ESCOLAR	
Aspectos gerais	
Repetências no ensino básico	
Repetências no ensino secundário	
Repetências no ensino tecnológico	
Mudança no percurso escolar	
Motivações para ingressar no ensino de certificação profissional	
Orientação escolar	7
Vocação	19
Conselho de amigos	5
Motivação para a profissão	8
Idade	1

⁹⁰¹ BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. e FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid. Editorial La Muralla, S.A.

Qualificação escolar e profissional	5
Facilidade de emprego	4
Experiência na área profissional	7
Avaliação do ensino secundário	
Avaliação do ensino secundário geral	8
Avaliação do ensino profissional	15
Avaliação do ensino tecnológico	2
TRAJECTÓRIA PROFISSIONAL	
Experiências profissionais	
Início da actividade laboral	
Actividades laborais anteriores	
Acesso à actividade profissional actual	
Situação profissional actual	
Dificuldades na obtenção de actividade laboral	
Dificuldades de se manter na actividade laboral	
Estabilidade profissional	
Satisfação com a actividade profissional	
Importância do curso para a actividade profissional actual	15
Satisfação com a actividade profissional actual	16
Imagem Profissional	14
TRAJECTÓRIA PESSOAL	
Situação familiar actual	
Imagem pessoal	20
Perspectivas futuras	41
FACTOS MARCANTES	
Factos sociais	47
Factos familiares	64
Factos escolares	47

Para além disso, as entrevistas foram objecto de uma análise dupla:

- *Análise vertical, descritiva de casos:*

No nosso estudo, considerámos a história de cada relato de vida como um caso individual, uma forma identitária específica, em que cada aluno

mostrou os factores considerados importantes para o seu êxito e inserção profissional.

- *Análise horizontal/ comparativa de casos:*

No nosso estudo, procedemos à comparação de cada perfil biográfico de vida, para vermos temas comuns ou regularidades nas vidas dos alunos, neste caso concreto, factores considerados importantes para o êxito e inserção profissional.

O cruzamento das entrevistas biográficas permitiu uma validação da perspectiva *meso* e *macro*, contrapondo-se à visão *meso* e *micro* de cada entrevista particular.

5.4.2.2 Procedimento.

Procurou-se recolher informação que permitisse identificar os factores responsáveis pela integração profissional, através do estudo de trajetórias pessoais, escolares e profissionais de ex-alunos portadores de uma certificação profissional de nível intermédio e integrados no mercado de trabalho.

Utilizou-se um conjunto de instrumentos de recolha de informação:

- **Entrevistas biográficas:** histórias de vida, mediante as quais os jovens portadores de uma certificação profissional de nível III e IV, obtida no período de 2002 a 2005 e já inseridos no mercado de trabalho, contam a sua história pessoal, escolar e profissional em relação com os contextos sociais, familiares e escolares.
- **Incidentes críticos:** Paralelamente à análise holística da história de vida, focalizaram-se os principais factos significativos determinantes do êxito

educativo e de uma boa inserção profissional, nomeadamente na existência de pessoas e condições promotoras desse êxito.

- **Documentos internos fornecidos pelas escolas:** Estes documentos continham dados sobre o êxito dos cursos que ministraram e a empregabilidade destes ex-alunos. Todos os documentos da recolha de informação foram fornecidos pelas diversas instituições. A recolha dos dados entre as instituições e os alunos foi feita via fax, postal, correio electrónico e entrevista via telefone.

A realização da entrevista biográfica consistiu numa interacção verbal entre os investigadores e os respondentes, em situação de face a face. Tratou-se de uma entrevista semi-estruturada, conduzida a partir de um guião (ver Anexo II), cujos focos de interesse foram:

Trajectória de vida pessoal e profissional

Factores responsáveis pelo êxito escolar

Factores responsáveis pela sua integração profissional e social actual

Após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à sua devolução aos entrevistados de forma a serem analisadas e clarificadas.

5.4.2.3 Universo e amostra da fase qualitativa do estudo.

A população que constitui o segmento do Universo correspondente a esta fase do estudo é constituída pelos alunos africanos de 2.^a geração, possuidores de uma certificação profissional de nível 2, 3 ou 4, obtida nos anos 2002, 2003, 2004 e 2005, nos dois concelhos abrangidos pelo estudo.

Durante este período de tempo foi possível constatar que as ofertas de educação/formação de nível secundário com certificação profissional, que se constituíram como critérios de definição da população, foram os cursos tecnológicos, profissionais, de 10.^o ano -via profissionalizante, de qualificação inicial e escolar de nível 3 e de especialização tecnológica.

De fora deixaram-se os Cursos de Educação e Formação pelos motivos já referidos anteriormente.

O número total de alunos (luso-africanos e lusos.) que concluíram o ensino secundário no período de tempo considerado e nas modalidades formativas descritas foi obtido através do GIASE, organizados por NUTS I e II, e constam nos quadros seguintes:

Quadro 74 - Conclusões do ensino secundário, segundo modalidades de ensino, por ano lectivo e NUT II

	Escolas Secundárias						Escolas Profissionais		
Ano Lectivo	Cursos Tecnológicos (Nível 3)		10.º Ano - via profissionalizante (Nível 2)		Cursos de Especialização Tecnológica (Nível 4)		Cursos Profissionais (Nível 3)		Totais
	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	
2005/2006	1584	424	-	-	-	-	1161	61	3230
2008/2007	1496	409	382	106	74	33	1493	188	4181
2007/2008	1398	332	263	199	88	77	1330	100	3787
2008/2009	1390	339	-	-	-	-	1724	153	3606
	5868	1504	645	305	162	110	5708	502	14904

(Fonte: Giase)

A única informação estatística regionalizada, desagregada por nacionalidades ou comunidades étnicas, é fornecida pelo GIASE e apenas se refere aos alunos que concluíram o ensino tecnológico público entre 2002 e 2004, organizada por NUTS I e II. Os dados encontrados para as regiões em que se inserem os concelhos abrangidos pelo estudo, estão registados no Quadro nº 75.

Quadro 75 - Conclusões do ensino tecnológico, segundo o grupo cultural, por ano lectivo e NUT II

Ano lectivo	Grupo cultural/Nacionalidade										Totals
	Angola		Cabo Verde		Guiné-Bissau		Moçambique		São Tomé e Príncipe		
	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	Lisboa	Algarve	

2006	40	2	27	2	16	-	10	1	8	-	106
2007	63	2	27	3	19	-	16	1	13	-	144
2008	55	2	32	3	12	-	14	-	7	-	125
Totais	158	6	86	8	47	-	40	2	28	-	375

(Fonte: GIASE)

Sobre as restantes modalidades de ensino/formação não foram encontrados quaisquer dados estatísticos oficiais, a não ser os indicados no quadro n.º 74 referente à totalidade de alunos que as frequentaram.

Em virtude de uma população tão vasta importava delimitar o universo e seleccionar os sujeitos participantes que fossem representativos da população em estudo. Afigurava-se, numa primeira análise e pelo cruzamento dos dados fornecidos pelos quadros anteriores, que a população do estudo representava uma percentagem muito pequena, sobretudo no ensino tecnológico e no Algarve, onde a percentagem de alunos luso-africanos que concluíram o ensino tecnológico nos anos lectivos 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011, foi, respectivamente de 1,2%, 1,5% e 1,5%. Relativamente a Lisboa, essas percentagens são um pouco mais elevadas, de respectivamente 6,4%, 9,2% e 8,6%.

O recurso ao contacto directo com as instituições de ensino/formação de nível secundário dos concelhos, bem como a estatísticas oficiais disponibilizadas pelo GIASE e outros organismos, mostrou-se infrutífero.

A inexistência, pelas escolas públicas, Direcções Gerais e Regionais de Educação de dados específicos sobre o universo do estudo, pois não estavam quantificados, associada à pouca receptividade de algumas instituições de educação/formação em disponibilizar as suas bases de dados, determinou a procura de novas formas de definir este segmento do Universo, tornando-se, tal como par a Fase I, o principal constrangimento do estudo.

5.4.2.4 Dimensão da amostra e sua distribuição.

Para delimitar a amostra desta fase do estudo, e devido aos constrangimentos anteriormente referidos, utilizou-se como critério a vocação intrínseca dos diferentes percursos formativos oferecidos durante o período de 2002 a 2005, em termos de inserção na vida activa, seleccionando os ex-alunos das escolas profissionais/tecnológicas por duas ordens de razões:

1ª- serem instituições que, contrariamente às escolas secundárias, concebem cursos com o objectivo primário da qualificação inicial dos alunos para o ingresso no mundo do trabalho; esta oferta formativa visa dar resposta à procura local do mercado de emprego de técnicos qualificados intermédios, surgindo, por este motivo, de uma estreita articulação com o mercado de emprego; trata-se de percursos formativos mais direccionados para o mercado de trabalho.

2ª - estas escolas, contrariamente às escolas do sistema regular de ensino público, possuem informação de seguimento dos seus ex-alunos, sobretudo através do programa UNIVA e de outros dados internos, que amavelmente nos cederam.

Contactaram-se 5 instituições de educação/formação, das quais 3 pertencem ao concelho de Faro e 2 ao de Setúbal. De acordo com os dados fornecidos foram certificados, no período de tempo considerado, 55 alunos luso-africanos.

Os Quadros nº 76 e 77 mostram, respectivamente a distribuição desses alunos pelas diversas instituições, segundo o ano de conclusão.

Quadro 76 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por instituição e por nível de certificação.

<i>Instituição</i>		<i>N.º de alunos certificados</i>	
		Nível 3	Nível 4
Faro	Escola Profissional Francisco Gomes Avelar	14	0
	Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	11	7
	Instituto de Educação Técnica de Seguros	6	0
Setúbal	Escola Profissional de Setúbal	13	0
	Escola de Hotelaria de Lisboa Pólo de Setúbal	4	0

TOTAL	48	7
-------	----	---

(Dados fornecidos pelas instituições de educação/formação)

Quadro 77 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por ano de conclusão, nos dois concelhos

Ano	Alunos certificados	
	Frequência	Percentagem
2007	11	20%
2008	10	18,2%
2009	17	30,9%
2010	17	30,9%
Total	55	100%

Durante este período de tempo, o número de alunos luso-africanos certificados, por curso, escola e concelho foram os que se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 78 - Distribuição do n.º de alunos luso-africanos certificados, por ano de conclusão, por escola e por curso

Concelho	Instituições	Cursos	Alunos certificados					
			Por curso		Por instituição		Por concelho	
			f	%	f	%	f	%
Faro	Escola Profissional Francisco Gomes Avelar	Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial	3	5,5	14	25,5	38	69,1
		Técnico Auxiliar de Infância	6	10,9				
		Animador Sociocultural	2	3,6				
		Animador Sociocultural/Assistente de Geriatria	3	5,5				
		Cozinha	3	5,5	18	32,7		
	Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	Restaurante/Bar	5	9,1				
		Turismo	1	1,8				
		Alojamento Hoteleiro	1	1,8				
		Guias Intérpretes Regionais	1	1,8				
		Técnicas e Gestão Hoteleira	3	5,5				
		Técnicas e Gestão de Turismo	4	7,3				
	Instituto de Educação Técnica de Seguros	Curso Técnico de Banca/Seguros	5	9,1	6	10,9		

		Curso Técnico de Contabilidade	1	1,8				
Setúbal	Escola Profissional de Setúbal	Curso Técnico de Electrónica de Comando	2	3,6	13	23,6	17	30,9
		Curso Técnico de Hotelaria, recepção e atendimento	1	1,8				
		Curso Técnico de Química Tecnológica, Técnico de Laboratório e Análises Químicas	1	1,8				
		Curso Técnico Animador Sociocultural/Organização e Planeamento	1	1,8				
		Curso Técnico de Gestão	1	1,8				
		Curso Técnico de Informática/Manutenção de Equipamentos	1	1,8				
		Curso Técnico de Comunicação, Relações Públicas e Publicidade	2	3,6				
		Curso Técnico de Informática/Gestão	2	3,6				
		Curso Técnico de Manutenção Electromecânica	2	3,6				
	Escola de Hotelaria de Lisboa-Pólo de Setúbal	Cozinha	2	3,6	4	7,3		
		Restaurante/Bar	2	3,6				

A partir da população assim distribuída importava desenvolver parâmetros que balizassem a selecção dos participantes nesta fase do estudo. Embora conscientes que neste tipo de abordagem não se veja como necessário a busca de dados num grande número de pessoas ou casos pois estes valem pela sua singularidade, optou-se por seleccioná-los atendendo a alguns parâmetros:

- O número de casos ser proporcional ao número de indivíduos certificados por instituição, o que permite abranger a totalidade de instituições;

- ii. Abranger os cursos com maior número de alunos certificados. Este critério tinha subjacente a ideia de haver uma maior relação entre o curso e o mercado de trabalho;
- iii. Ser proporcional ao número dos indivíduos que obtiveram certificação profissional de nível III e IV;
- iv. Ter concluído o curso em anos diferentes, o que permitiria caracterizar o grau de inserção profissional;
- v. O número de casos por grupo cultural ser proporcional ao número de indivíduos que, para cada um desses grupos, existe actualmente nas instituições de educação/formação dos concelhos;
- vi. A disponibilidade dos sujeitos.

Dadas estas informações às instituições, elas próprias forneceram uma listagem dos indivíduos, tendo-se obtido um conjunto de 28 indivíduos.

Ainda com o objectivo de encontrar sujeitos para esta fase, introduziu-se no questionário, aplicado na Fase I do estudo, duas questões onde se solicitava informação de amigos ou familiares que se disponibilizassem para serem contactados para uma entrevista. Todavia, não se obteve qualquer informação.

As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contacto prévio efectuado directamente pela equipa, no qual se estabelecia a data e se explicavam os objectivos do estudo. Como resultado desses contactos prévios, apenas 7 ex-alunos concordaram em ser entrevistados, pelo que passou a ser considerado como critério principal de selecção, as expectativas positivas dos investigadores relativamente à aceitação e cooperação dos participantes.

À medida que as entrevistas se iam realizando, a equipa ia solicitando informações sobre o conhecimento de outros indivíduos que se disponibilizassem para participar no estudo, tendo-se conseguido obter mais dois indivíduos. Um deles, contrariamente aos restantes, tinha frequentado um curso tecnológico numa das escolas secundárias de Setúbal. O outro, que tinha

concluído o estágio integrado no curso Técnico de Banca e Seguros e estava a fazer a sua candidatura à Universidade do Algarve. A distribuição dos sujeitos desta fase do estudo está indicada no Quadro nº 78.

Quadro 79 - Distribuição dos sujeitos por concelho, instituição e nível de certificação

Concelho	Instituições	Número de Cursos ministrados	N.º de indivíduos Certificados		N.º de indivíduos entrevistados	
			Nível 3	Nível 4	Nível 3	Nível 4
Faro	Escola Profissional Francisco Gomes Avelar	4	14	-	3	-
	Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	7	11	7	1	1
	Instituto de Educação Técnica de Seguros	2	6	-	1	
Setúbal	Escola Profissional de Setúbal	9	13	-	2	-
	Escola de Hotelaria de Lisboa-Pólo de Setúbal	2	4	-	-	-
	Escola Secundária com 3.º ciclo da Bela-Vista				1	
Total		24	48	7	8	1

Os cursos e os anos de conclusão, dos sujeitos que constituem a amostra desta fase do estudo estão representados no Quadro nº 80.

Quadro 80 - Distribuição dos sujeitos por curso e ano de conclusão

Curso	Ano de Conclusão do Curso				Totais
	2007	2008	2009	2010	
Técnico Auxiliar de Infância			1		1
Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial		1		1	2
Técnico de Banca e Seguros				1	1
Restaurante/Bar	1				1
Técnicas de Gestão Hoteleira			1		1
Técnico de Informática e Manutenção de Equipamentos			1		1
Técnico de Manutenção Electromecânica		1			1
Curso Tecnológico de Serviços Comerciais e Administração				1	1
Totais	1	2	3	3	9

SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I: Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO CAPÍTULO VI ESTUDO QUANTITATIVO (1.º FASE: ALUNOS LUSO-AFRICANOS).

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

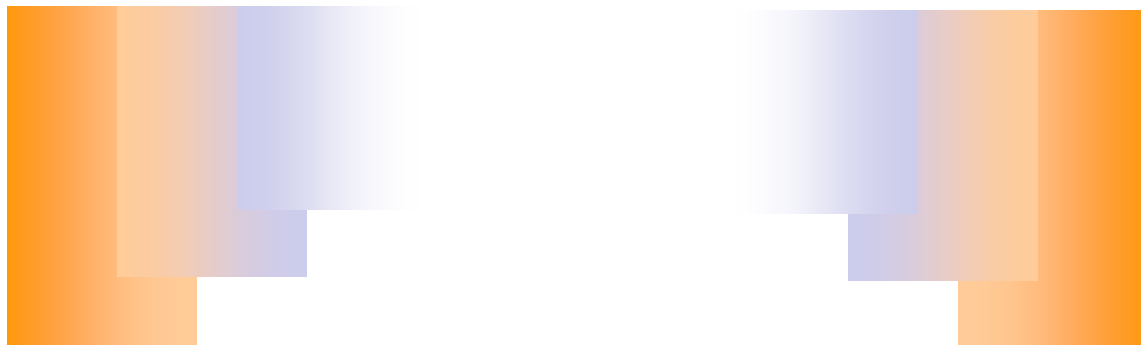
CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E
SUGESTÕES PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

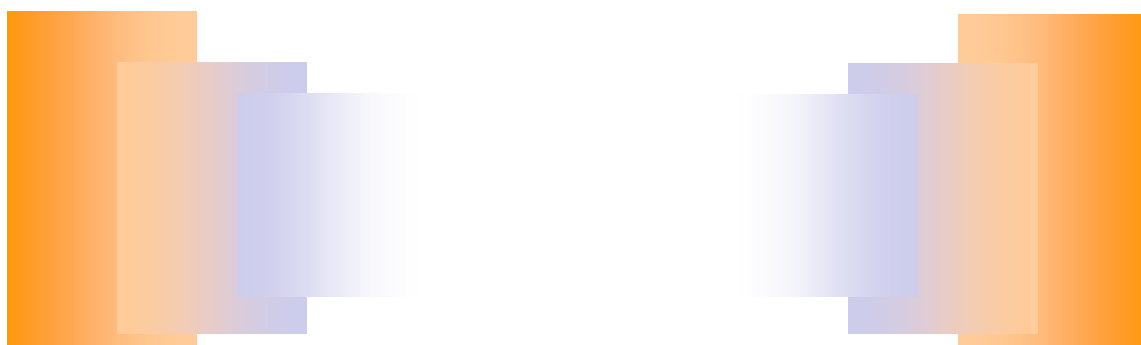
CAPÍTULO VI ESTUDO EMPÍRICO



Parte II – Estudo Empírico

Capítulo VI

**ESTUDO QUANTITATIVO
(1ª FASE: ALUNOS LUSO-AFRICANOS)**





CAPÍTULO VI ESTUDO QUANTITATIVO (1ª FASE: ALUNOS LUSO-AFRICANOS)

6.1 Caracterização do êxito educativo dos alunos luso-africanos que frequentam, nas zonas de Lisboa e Vale do Tejo (Setúbal) e o Algarve (Faro) o Ensino Secundário

6.1.1 Caracterização sociológica dos alunos luso-africanos e suas famílias.

Os dados estatísticos disponíveis em Portugal relativos à presença de filhos de imigrantes e de minorias nacionais são provenientes da base de dados do Entreculturas, desenvolvida no Secretariado Coordenador dos programas de Educação Multicultural, que se encontrava na dependência do Ministério da Educação desde de 1991, pelo despacho ministerial, ME/63/91 de Março de 1991, entretanto já extinto.

Apesar dos esforços desenvolvidos e dos sucessos já alcançados, persistem ainda condições adversas para a igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolares de muitos jovens que frequentam o ensino secundário e profissional sobretudo



relativamente aos jovens descendentes de imigrantes.

Os territórios de origem das famílias imigrantes abrangidas no inquérito, embora com alguma diversidade, concentram-se especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), sobretudo em Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, Moçambique em menos quantidade, Guiné Bissau e com valor muito residual Timor Leste.

Na realidade, os estudantes luso-africanos, descendentes de imigrantes ou chegados a Portugal numa idade muito jovem, sofrem de um modo geral, maiores dificuldades do que os seus pares nativos ou designados por autóctones, nos seus desempenhos escolares, no acesso à educação e na progressão normal através dos vários ciclos educativos. Também foi importante para o nosso estudo analisar estes alunos em locais com estabelecimentos de ensino localizados em grandes centros urbanos, como Faro e Setúbal, ambas as cidades como capitais de distrito, portanto cidades de grandes dimensões não só do ponto de vista populacional como também na sua dimensão geográfica, que são frequentados por alunos que, em média, provêm de ambientes familiares menos favorecidos e com elevada concentração de minorias étnicas.

A escola assume, de acordo com a nossa pesquisa, o palco privilegiado de observação directa da heterogeneidade que compõem os ambientes sociais como os processos de escolarização, bem como os trajectos, os projectos destes jovens descendentes de imigrantes durante as suas formações na escola como à sua saída. Percebeu-se no estudo que os jovens na entrada no secundário, vivem um momento importante da sua autonomização, em grande parte impulsionada pela necessidade de efectuar uma escolha escolar que se estrutura na articulação entre a família, a escola e a sociedade.(Velho, 1994; Mateus, 2003).⁹⁰² As escolhas escolares dos alunos em transição para o ensino

⁹⁰² VELHO, G. (1994), *Projeto e Metamorfose*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

secundário fazem-se de acordo com as estratégias e trajetórias de vida das famílias ou em oposição a elas, integrando referências recolhidas durante a escolarização ou, pelo contrário, primando pela sua ausência (Benavente et al., 1994, p. 122).⁹⁰³

Num universo apurado de 583 alunos de origem africana que, no ano lectivo 2008/2009, frequentavam o ensino secundário, e a maior parte tem 17 anos (135 alunos em 583), o que se traduz numa percentagem real de 23,2%, logo seguidos por alunos de 18 anos (18,4%) e de 16 anos (17,9%) tal como é observável no quadro 81.

Quadro 81 - Distribuição dos sujeitos da amostra por nível etário

<i>Nível Etário dos Alunos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
15 anos	61	10,5
16 anos	104	17,9
17 anos	135	23,2
18 anos	107	18,4
19 anos	53	9,1
20 anos	41	7,1
21 anos	19	3,3
22 anos	17	2,9
23 anos	8	1,4
Mais de 23 anos	36	6,2

No que diz respeito ao género dos inquiridos constata-se que 54,8% é do sexo feminino e 45,2 % do sexo masculino. Na globalidade, os alunos distribuem-se de forma equilibrada entre os sexos.

Quadro 82 - Distribuição dos sujeitos da amostra por sexo

<i>Género</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Feminino	288	54,8
Masculino	238	45,2

MATEUS, S. (2002), "Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projetos de futuro no 9.º ano", in Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 39, Pp. 117-149.

⁹⁰³ BENAVENTE, A. CAMPICHE, J. SEABRA, T. E SEBASTIÃO, J. (1994), Renunciar a escola. O abandono escolar no ensino básico, Lisboa: Fim de Século.

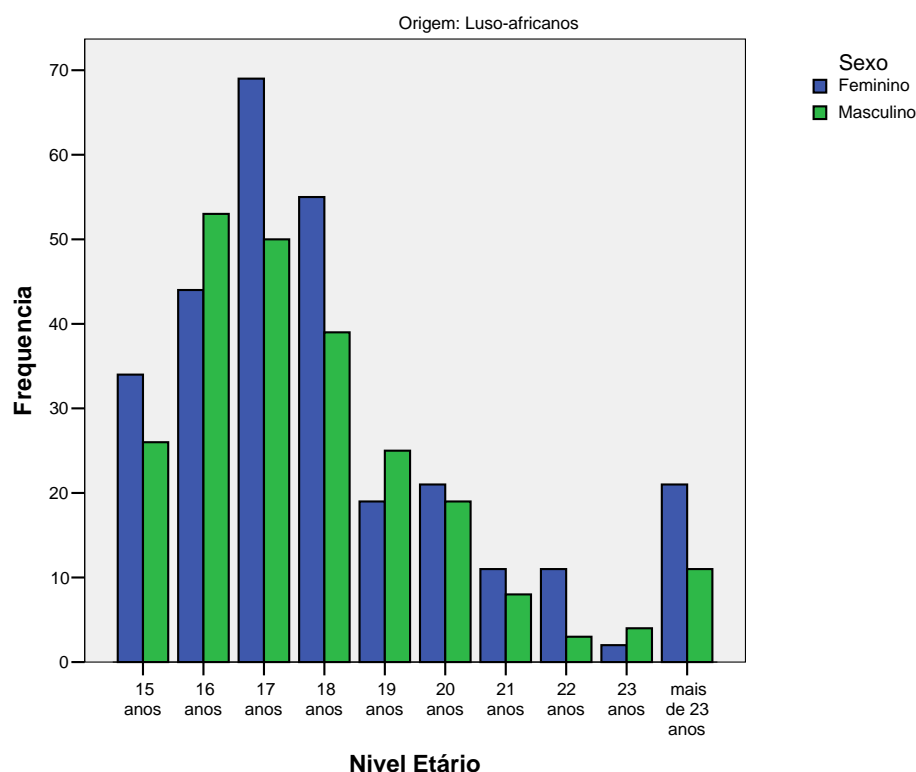


Como se pode observar no gráfico, os alunos luso-africanos que frequentavam o ensino secundário são maioritariamente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. A maior parte dos alunos inquiridos tem 16 ou mais, idade circunstancial de frequência no ensino secundário.

No que diz respeito à naturalidade do aluno e dos seus pais constata-se que a maior parte dos alunos nasceu já em Portugal (80,6%). Dos alunos nascidos em África, os angolanos estão em maior percentagem (8,8%), seguidos dos Cabo-Verdianos (3,6%), Moçambicanos (2,7%), Guineenses (1,3%) e São-Tomenses (0,4%).

Como informação adicional, estes resultados nasceram da construção da nossa base de dados, através do questionário construído e difundido em todas as escolas de cada concelho e em todas as turmas do ensino secundário.

Gráfico 1 - Distribuição da população por nível etário e género



Quadro 83 - Naturalidade dos sujeitos da amostra e respectivos pais/padrapos e mães/madrastas

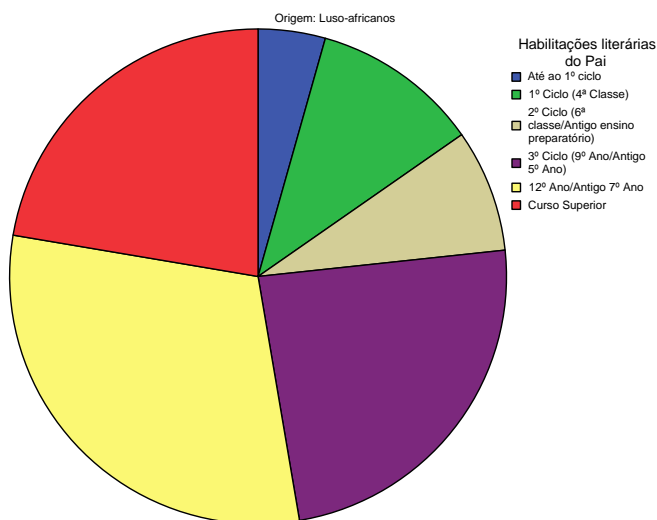
<i>Naturalidade</i>	<i>Aluno</i>		<i>Pai/Padrasto</i>		<i>Mãe/Madrasta</i>	
	Frq.	%	Frq.	%	Frq.	%
Angola	49	8,8	176	31,2	239	42,1
Cabo Verde	20	3,6	60	10,6	53	9,3
Guiné-Bissau	7	1,3	17	3,0	17	3,0
Moçambique	15	2,7	88	15,6	82	14,4
S: Tomé e Príncipe	2	0,4	6	1,1	7	1,2
Outro país africano	4	0,7	3	0,5	1	0,2
Portugal	450	80,6	208	36,8	160	28,2
Outro país da UE	1	0,2	3	0,5	1	0,2
Outro país da Europa	2	0,4	2	0,4	4	0,7
Continente Americano	5	0,9	1	0,2	1	0,2
Ásia ou Oceânica	3	0,5	1	0,2	3	0,5
Total	558	100,0	565	100	568	100

Quanto à naturalidade do pai constata-se que a maioria nasceu em Portugal (36,8%). Com pai nascido em África, destacam-se 31,2% de alunos com pai nascido em Angola, 15,6% em Moçambique, 10,6% em Cabo-Verde, 3% na Guiné e 0,5% em São Tomé e Príncipe.

Em relação à naturalidade da mãe a tendência modifica-se já que 42,1% dos alunos inquiridos referiu que a mãe era natural de Angola, 28,2 % de Portugal, 14,4 % de Moçambique, 9,3% de Cabo Verde, 3% da Guiné e 1,2% de São Tomé e Príncipe.

De acordo com os dados dos quadros produzidos ao longo do nosso trabalho, é possível constatar o aumento da presença de grupos culturais luso-africanos em todo o país.⁹⁰⁴

⁹⁰⁴ As bases de dados Entreculturas divide o total de alunos em dois grupos, os lusos e os luso-africanos. Nesta base é tomada em consideração a origem nacional, étnica, assim como o percurso migratório dos pais dos alunos registados. Nota-se que no Entreculturas adoptou um conceito étnico segundo o qual a nacionalidade dos pais assume maior importância que a nacionalidade dos jovens. (Baganha et al., 2000, p. 68). Assim o grupo dos luso-africanos divide-se em origem africana [Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique], origem asiática [Índia, Macau e Timor], origem europeu (Cigana, Ex-Emigrante e União Europeia] e outras origens.



Relativamente às habilitações académicas do pai, 28,1% dos alunos referem que o pai possui o 12º ano ou antigo 7º ano, 22,4 % refere o ensino universitário e 19,7%, o 3º ciclo (9º ano ou antigo 5º ano).

Gráfico 2 - Habilitações literárias do Pai

Estas tendências mantêm-se relativamente às habilitações académicas da mãe, visto que 31,7% referiu que a mãe possui o 12º ano ou antigo 7º ano, 24,1 % refere o ensino universitário e 20,2% o 3º ciclo (9º ano ou antigo 5º ano).

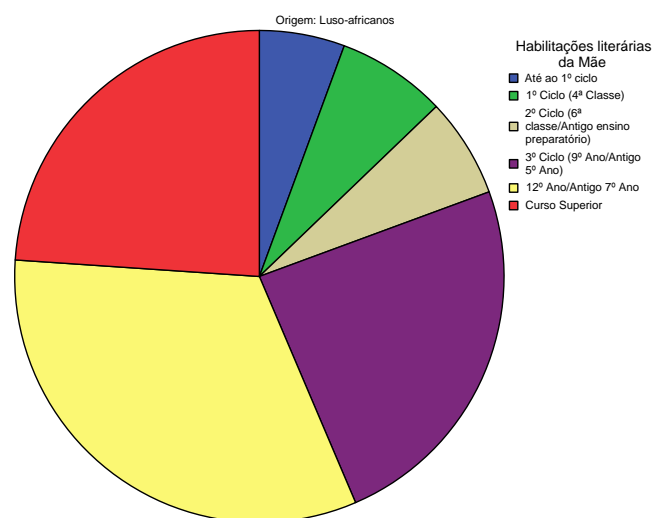


Gráfico 3 - Habilitações literárias da Mãe

Estes dados indicam-nos uma maior escolaridade por parte das mães do que dos pais dos alunos de origem africana. Por outro lado indicam-nos também que os alunos de origem africana, que frequentam o ensino secundário são fruto de famílias, cujos progenitores possuem habilitações académicas superiores. É visível a desigualdade entre os níveis de habilitações literárias abrangidos pelos pais e pelas mães. As mães apresentam, assim, níveis de escolaridade mais elevadas do que os pais.

Ainda na temática das habilitações académicas, os inquiridos assumem ter irmãos a estudar em cursos superiores, no ensino secundário e no ensino básico.

No que concerne à situação profissional do pai e da mãe, a maioria refere que trabalham por conta de outrem (60,5% no caso do pai e 67,5% no caso da

mãe). Apenas 26,5% refere que o pai trabalha por conta própria e a percentagem desce para 12,1% no caso da mãe. Significativo é ainda o facto de 11,1% referir que a mãe é doméstica. No que diz respeito à situação profissional dos irmãos, a grande maioria ainda é estudante ou então já é trabalhador, mas por conta de outrem.

Quadro 84 - Distribuição dos sujeitos da amostra por situação profissional dos pais/padrasto e mães/madrastas

<i>Situação Profissional Pai/Padrasto/Mãe/Madrasta</i>	<i>Pai</i>		<i>Mãe</i>	
	Freq.	%	Freq.	%
Desempregado(a)	29	6,2	26	5,1
Reformado(a)	25	5,3	11	2,2
Por conta Própria	124	26,5	61	12,1
Por conta de outrem	283	60,5	341	67,5
Doméstico(a)	3	0,6	56	11,1
Estudante	4	0,9	10	2,0
Total	468	100	505	100

Passando à análise da questão linguística, constata-se que 80,8% dos alunos falam apenas a língua portuguesa e 12,4% diferentes línguas, embora predomine a língua portuguesa, revelando uma grande afinidade com a língua portuguesa.



Língua falada em casa

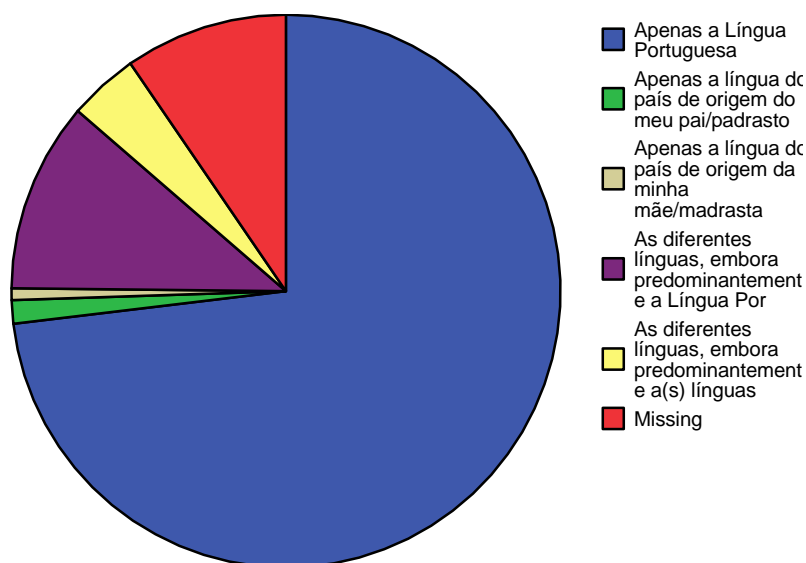


Gráfico 4 - Língua falada em casa

Quando questionados sobre a língua que falam com os seus amigos, continua a ser o português a língua mais falada (78,3%), ainda que 16,4% utilizem diferentes línguas, embora com predominância da língua portuguesa. O ligeiro acréscimo de diferentes línguas no seio dos amigos está relacionado com brincadeiras como referem, alguns alunos, em entrevista, ou como, uma forma de marcar ou reforçar socialmente a identidade do grupo.

Língua falada com amigos

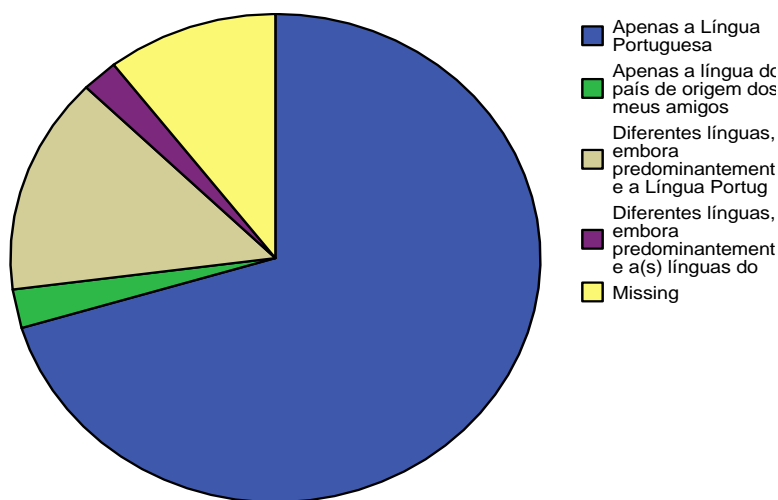


Gráfico 5 - Língua falada com os amigos

Para a amostra “lusó-africana” deste estudo, pode-se verificar que os desportos/actividades físicas mais praticados pelos sujeitos são o Futebol (45,9%), a Natação (39,5%) e a Dança (44,1%).

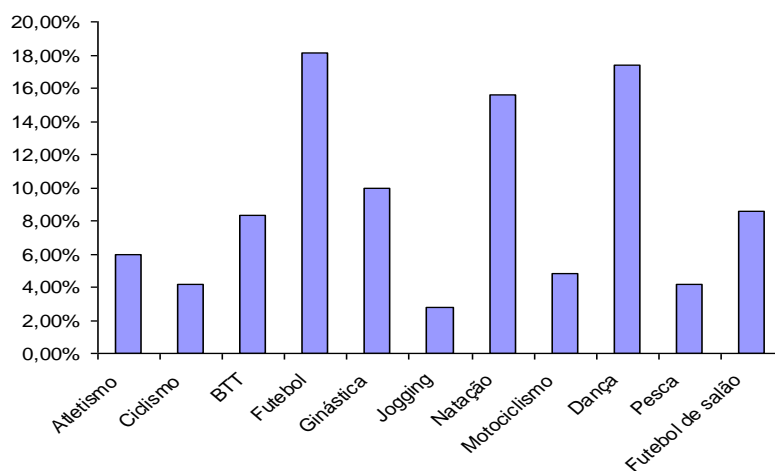


Gráfico 5 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Uma explora o mais detalhada permite observar (ver Quadro 85) que os desportos/actividades físicas mais praticados são bastante diferentes entre os sujeitos do sexo masculino (o Futebol e o Futebol Salão – com 72,2% e 40,9% das preferências, respectivamente) e os sujeitos do sexo feminino (a Dança e a Nata o – com 66,9% e 52,6% das preferências, respectivamente).

Quadro 85 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Desportos/Actividades físicas	Respostas	
	% femininos	% masculinos
Atletismo	15,5%	16,6%
Ciclismo	9,4%	12,6%
BTT	11,9%	33,2%
Futebol	25,6%	71,3%
Ginástica	35,7%	10,3%
Jogging	7,9%	6,3%
Natação	43,0%	34,5%
Motociclismo	4,0%	22,0%
Dança	67,9%	14,3%
Pesca	5,1%	17,5%
Futebol de salão	8,3%	41,3%

Como se pode observar no Gráfico 11, as preferências musicais dos sujeitos da amostra “luso-africana” vão para a música Pop/Rock (por 66,4% dos sujeitos) e o Rap/Hip-Hop (por 63,7% dos sujeitos).

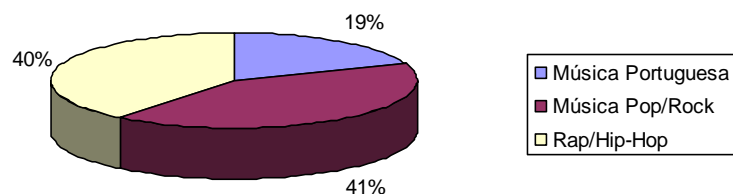


Gráfico 6 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “luso-africana”

A única diferença a assinalar entre os gostos dos sujeitos do sexo feminino e os do sexo masculino refere-se à preferência das raparigas pelo Rap/Hip-Hop (com 70,1% das raparigas a escolherem esta opção em contraponto a apenas 56,3% dos rapazes desta amostra)

Quadro 86 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “luso-africana” por género (em %)

Música preferida	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Música Portuguesa	31,8%	31,4%
Música Pop/Rock	66,4%	66,4%
Rap/Hip-Hop	70,1%	56,3%

Os tempos livres dos sujeitos da amostra são sobretudo ocupados com a Internet (por 80,4% dos sujeitos) e o Cinema (por 70,2% dos sujeitos) – ver Gráfico 12.

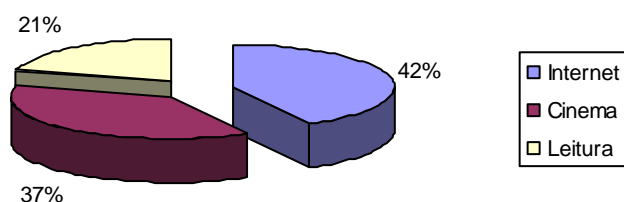


Gráfico 7 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Estas actividades de lazer e culturais apresentam diferenças importantes entre os sujeitos dos dois sexos. Por exemplo, os sujeitos do sexo masculino gostam mais de estar na Internet (com 86,3% dos rapazes e apenas 76,7% das raparigas) e de ir ao Cinema (com 71,2% dos rapazes e 67,8% das raparigas), enquanto os sujeitos do sexo feminino têm maior preferência pela Leitura (pois 50,0% das raparigas e 26,9% dos rapazes escolheram esta opção) como se pode observar no Quadro 87.

Quadro 87 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)

Lazer e cultura	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Internet	76,7%	86,3%
Cinema	67,8%	71,2%
Leitura	50,0%	26,9%

Já em relação aos locais frequentados, os participantes referem em percentagens muito elevadas a Casa (68,7% dos sujeitos), a Rua (48,5% dos sujeitos), o Café (48,3% dos sujeitos), o Cinema (42,3% dos sujeitos), o Bar e a Discoteca (36,8% e 34,0% dos sujeitos, respectivamente).

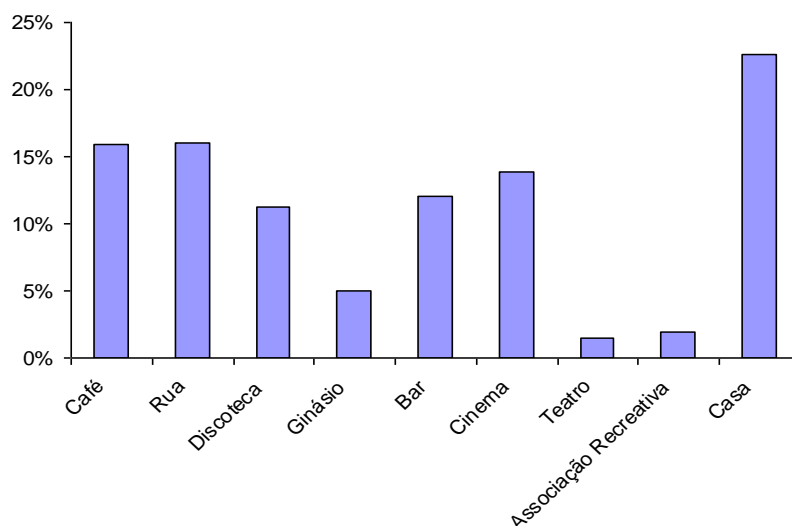


Gráfico 8 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

As diferenças entre o sexo feminino e o masculino estão evidenciadas no Quadro 88.

Quadro 88 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusó-africana” por género (em %)

Locais que frequenta	Respostas	
	Feminino	Masculino
Café	52,0%	45,2%
Rua	43,1%	54,4%
Discoteca	34,9%	32,0%
Ginásio	13,2%	17,5%
Bar	31,7%	41,7%
Cinema	47,0%	36,4%
Teatro	5,7%	3,1%
Associação Recreativa	3,9%	7,9%
Casa	71,2%	68,0%

Os sujeitos do sexo feminino frequentam mais o Café (com 52,0% das raparigas e 45,2% dos rapazes a escolherem esta opção) e o Cinema (com 47,0% das raparigas e 36,4% dos rapazes a escolherem esta opção) e menos

a Rua e o Bar (43,1% e 31,7% das raparigas e 54,4% e 41,7% dos rapazes, respectivamente) que os sujeitos do sexo masculino.

Quando se solicita aos sujeitos da amostra “lusó-africana” que escolham as cinco actividades (desporto/actividades físicas, música e lazer/cultura) suas preferidas, as que sobressaem são (vd Quadro 89), a Internet, o Cinema, a Música Pop/Rock, a Música Rap/Hip-Hop, o Futebol e a Dança (com 60,9%, 45,2%, 40,0%, 38,5%, 36,0% e 31,8% dos sujeitos desta amostra a escolherem estas seis actividades, respectivamente).

Quadro 89 - Actividades preferidas pelos sujeitos da amostra “lusó-africana”

Actividades preferidas	Respostas		Percentagem de casos
	N	Percentagem	N
Atletismo	67	3,2%	12,8%
Ciclismo	46	2,2%	8,8%
BTT	72	3,4%	13,8%
Futebol	188	8,9%	36,0%
Ginástica	88	4,2%	16,9%
Jogging	27	1,3%	5,2%
Natação	120	5,7%	23,0%
Motociclismo	38	1,8%	7,3%
Dança	166	7,9%	31,8%
Pesca	42	2,0%	8,0%
Futebol de Salão	73	3,5%	14,0%
Música Portuguesa	62	2,9%	11,9%
Música Pop/Rock	209	9,9%	40,0%
Rap/Hip-Hop	201	9,5%	38,5%
Internet	318	15,1%	60,9%
Cinema	236	11,2%	45,2%
Leitura	154	7,3%	29,5%
Total	2107	100,0%	403,6%

6.2 Caracterização Pedagógica dos Alunos.

6.2.1 Percurso educativo.

Os alunos inquiridos estão maioritariamente no 10º ano de escolaridade e apresentam taxas baixas de reprovações. Com efeito, 60,6% dos alunos inquiridos nunca reprovaram e 28,5% apenas reprovaram uma vez.

Quadro 90 - Distribuição dos sujeitos da amostra por frequências e percentagens em reprovações (excluindo valores omissos)

<i>Nº de reprovações</i>	<i>Frequências</i>	<i>Percentagens</i>
0	346	60,6
1	163	28,5
2	52	9,1
3	9	1,6
5	1	0,2
Total	571	100,0

A maior incidência de reprovações acontece no 10º ano e no 3º ciclo. Este problema já foi identificado numa imensa bibliografia que existe sobre esta matéria. Com efeito, do âmbito deste estudo sobre alunos de origem africana com êxito educativo, são visíveis as elevadas reprovações no 10º ano de escolaridade, fruto da passagem para um sistema de avaliação por disciplina, para o qual os alunos apresentam alguma dificuldade de adaptação.

Sobre as habilitações de ingresso no curso que frequentam a maioria dos alunos (42,2%) refere que necessitou da escolaridade obrigatória. No entanto observa-se uma elevada percentagem de alunos (24,5%) que referiu o 12º ano de escolaridade, o que parece indicar que alguns destes alunos “voltaram para trás” para fazer outro tipo de formação. Este facto pode ser indicador de dois aspectos importantes: por um lado a falta de correspondência de equivalências entre as diferentes modalidades de ensino, levando os alunos a percursos de avanços e recuos no ensino secundário; por outro lado, a “falta de certeza” dos alunos na melhor opção a tomar, levando-os a desistirem de um determinado tipo de formação e apostarem noutro caminho, sendo que o percurso é geralmente dos cursos gerais de prosseguimento de estudos para os cursos profissionais.



Gráfico 9 - Habilitações de ingresso no curso que frequenta

6.2.2 Apoio aos alunos para os seus êxitos escolares.

Como já foi referido anteriormente, os resultados obtidos através de análise factorial ao conjunto de itens referentes aos tipos de apoio/suporte percebidos pelos alunos como importantes para o seu êxito escolar permitiram a criação de quatro novas variáveis correspondentes às dimensões de apoio/suporte nela identificadas. As médias dessas novas variáveis permitem perceber que os alunos percebem como mais influentes para o seu êxito na escolaridade obrigatória o apoio dos professores e dos colegas (conforme quadro 89), pois as médias mais elevadas estão exactamente nestas duas dimensões de apoio/suporte.

Quadro 91 - Estatísticas descritivas dos factores de “apoio/Suporte sentido pelos alunos”

<i>Variáveis</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Suporte do Conselho executivo	3,2	0,86
Suporte dos professores	3,5	0,73
Suporte dos Colegas	3,5	0,78
Suporte dos Pais	2,7	0,94

6.2.2.1 Factores que influenciaram a conclusão da escolaridade obrigatória.

No que concerne aos factores que mais contribuíram para a conclusão da escolaridade obrigatória, os alunos elegem os factores intrínsecos à sua pessoa relacionados com a sua própria capacidade de trabalho e à motivação intrínseca (com média de 3,7) e o apoio dos pais (também com média de 3,7). Apresentam ainda um elevado sentimento de auto-eficácia, com a média de 3,9 tal como é observável no quadro 92.


Quadro 92 - Estatísticas descritivas dos factores de atribuição do êxito escolar no ensino obrigatório

<i>Factores de Êxito</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Apoio dos Pais	3,7	0,9
Capacidade de trabalho/motivação	3,7	0,8
Apoio dos Professores	3,4	0,9
Auto-eficácia	3,9	0,6
Apoio dos colegas e amigos	3,4	0,9
Pressão dos Pais	2,7	1,2

6.2.2.2 Avaliação do contexto educativo actual.

Quando questionados sobre o contexto do curso que estão a frequentar, os inquiridos valorizam mais o contexto humano (média 3,74) que o contexto pedagógico (instalações/equipamentos/leccionação das disciplinas – com média de 3,48).

Percebeu-se imediatamente, nas entrevistas com os alunos e aquando na distribuição dos questionários que, em cada situação de ensino-aprendizagem tem um lugar e um tempo próprio e a auto gerir pelos alunos e professores são sempre processos muito dinâmicos e muito interactivos, esta realidade no ensino profissional é prova disso mesmo. Percebeu-se na sala de aula as condições pedagógicas e organizacionais que permitam adequar os tempos e os espaços à natureza das actividades de aprendizagem.



A sala de aula, que observamos e registámos no nosso livro de notas para esta investigação, é o lugar onde tradicionalmente os alunos permanecem todo o tempo e os professores vão rodando consoante as disciplinas que ministram, dando lugar a uma outra configuração, ou seja, passa a haver espaços-recursos específicos de permanência rotativa dos alunos quer individualmente quer em grupo – os alunos ora estão num ou estão noutro, consoante as necessidades, as actividades e as opções dos professores-alunos. E assim o espaço envolvente exterior, é um mundo a descobrir por cada aluno. A escola abre-se, rompe os muros, as redes metálicas e interage com os outros espaços reais, que nem sempre estão preparados.

A concretização da ligação dos jovens às empresas, ao meio envolvente, a fim de facilitar a passagem destes à vida real. As acções com a inclusão de visitas locais onde se desenvolve o trabalho de profissionais, tais como , bancos, hotéis, restaurantes, terminais de carga e de distribuição e visitas a feiras internacionais, como Madrid, Barcelona ou Paris, são espaços sem dúvida de grande motivação aos alunos para encontrarem os seus caminhos.

6.2.2.3 Caracterização psicológica dos alunos.

6.2.2.3.1. Auto-estima.

Os valores médios nas duas dimensões encontradas através da análise factorial são ambos expressivos (Vd quadro 91), pois os itens de avaliação da auto-estima negativa exprimiam um elevado desacordo dos alunos com o sentido das afirmações, sendo também aqui de salientar a elevada auto-estima média destes alunos.

Quadro 93 - Estatísticas descritivas dos factores de “Auto-estima”

<i>Auto-estima</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Auto-estima negativa	3,45	0,96
Auto-estima positiva	3,88	0,64

6.2.2.3.2. Motivações para prosseguimento de estudos de nível secundário.

Quando questionados sobre as razões que os levaram a frequentar o ensino secundário, os inquiridos apontaram claramente motivações relacionadas com a profissão, 46,4 % considera que a sua formação é decisiva e assim melhora as possibilidades de encontrar um emprego, 40,8% acredita mesmo que será decisiva para ter mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago, 52,4% considera a formação decisiva para poder desempenhar a profissão desejada, 41,4% considera a formação muito importante para a formação pessoal e intelectual e 33,3% considera a mesma como muito importante para melhorar a situação social. Finalmente, 43,1% dos inquiridos considera que a actual formação tem um papel decisivo para vir a poder frequentar um curso superior.

A observação do quadro 94, põe em evidência que a maior motivação está relacionada com a profissão.

Quadro 94 - Estatísticas descritivas das motivações para o prosseguimento de estudos de nível secundário

Motivações	Média	Desvio padrão
Motivações relacionadas com outros (extrínseca)	2,43	0,9
Motivações relacionadas com a profissão (intrínseca)	4,43	0,7

6.2.2.3.3. Expectativas dos alunos quando terminarem os seus cursos de ensino secundário.

Relativamente às expectativas que os inquiridos têm quando acabarem o curso que estão a frequentar, 93,1% indicam que desejam ingressar no ensino superior, quer o manifestem em primeira, segunda ou terceira opção de preferência. De salientar que 57,1% dos alunos manifestam este desejo em primeira opção. Sobre a vontade de ingressar no mundo do trabalho, 57,7% exprimem-no quer em primeira, segunda ou terceira opção de preferência. O facto de aceder a uma profissão relacionada com o curso que estão a frequentar é referido por 33%, a possibilidade de vir a ser um bom profissional

no futuro é referida por 31,2%, a possibilidade de aumentar as oportunidades de emprego dos inquiridos é referido por 22,9% dos sujeitos e por último o desejo de se tornarem empresário ou trabalharem por conta própria é manifestado por 25,3%.

Quadro 95 - Distribuição dos sujeitos da amostra pelas suas expectativas aquando do término do curso (% válida)

	<i>1ª Opção</i>	<i>2ª Opção</i>	<i>3ª Opção</i>	<i>Total</i>
Ingressar no ensino superior	57,1	17,8	18,2	93,1
Ingressar no mundo do trabalho	17,3	25,6	14,8	57,7
Aceder a 1 profissão relacionada com o curso que estão a frequentar	7,3	14,0	11,7	33,0
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	4,6	9,2	9,1	22,9
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	2,7	11,2	11,4	25,3
Ter mais confiança nas minhas capacidades	3,3	3,6	4,7	11,5
Ser mais reconhecido pelos outros	1,5	3,2	7,0	11,7
Melhorar as minhas relações com os outros	0,6	1,2	2,8	4,6
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	1,0	2,0	5,9	8,9
Ser um bom profissional no futuro	4,6	12,2	14,4	31,2

Quando se analisam de forma agregadas as opções dos alunos verifica-se, de facto, a grande tendência nas respostas dadas sobre o prosseguimento de estudos a um nível superior (vd quadro 96).

Quadro 96 - Frequências das opções para o futuro dos alunos “lusó-africanos”

Opções para o futuro	Respostas		Casos (%)
	N	Percentagem	
Ingressar no Ensino Superior	483	31,5%	85,8%
Ingressar no mundo do trabalho	300	19,6%	53,3%
Aceder a uma profissão relacionada com o curso	174	11,4%	30,9%
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	114	7,4%	20,2%
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	124	8,1%	22,0%
Ter mais confiança nas minhas capacidades	58	3,8%	10,3%
Ser mais reconhecido pelos outros	57	3,7%	10,1%
Melhorar as minhas relações com os outros	22	1,4%	3,9%
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	44	2,9%	7,8%



Ser um bom profissional no futuro	155	10,1%	27,5%
Total	1531	100,0%	271,9%

Assim, 85,6% dos alunos (n=483) indica que pretende prosseguir estudos de nível superior após a conclusão do ensino secundário, 53,3% (n=300) refere que pretende ingressar no mundo do trabalho e 30,9% (n=174) pretende aceder a uma profissão relacionada com o curso.

Ao explorarmos o cruzamento de variáveis como é o caso do número de reprovações (que é utilizado como indicador de êxito educativo) com as “expectativas sobre o futuro após terminar o curso (em 1.º Opção)”, verificamos segundo o quadro 95, que dos 520 inquiridos, 297 alunos elegem a continuação de estudos com o ingresso no ensino superior, seguindo-se imediatamente o ingresso do mercado de trabalho com 97 alunos a responderem aquela questão. Assim, como se pode observar neste quadro, há nitidamente uma forte intenção do grupo dos inquiridos em continuar a estudar (297 sujeitos) e a querer ir para o mercado de trabalho ou exercer uma profissão (176 sujeitos).

Quadro 97 - Distribuição dos sujeitos da amostra por comparação entre variáveis da questão n.º 19, 1.º opção, e as reprovações da questão n.º 10, linha 2

	Número de reprovações					
	0	1	2	3	5	Total
Ingressar no ensino superior	194	73	24	5	1	297
Ingressar no mundo do trabalho	35	41	11	3	0	90
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estão a frequentar	25	9	4	0	0	38
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	15	7	2	0	0	24
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	9	5	0	0	0	14
Ter mais confiança nas minhas capacidades	9	5	3	0	0	17
Ser mais reconhecido pelos outros	5	2	1	0	0	8
Melhorar as minhas relações com os outros	0	2	0	1	0	3
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	1	3	1	0	0	5
Ser um bom profissional no futuro	15	7	2	0	0	24

O quadro seguinte apresenta o cruzamento entre a variável “expectativas sobre o futuro após terminar o curso (em 1.º Opção)” e as habilitações literárias do

pai/padrasto, que revela que quanto mais elevado é o nível de habilitações dos pais/padristos dos sujeitos, maior é a tendência dos inquiridos afirmarem que querem prosseguir estudos de nível superior ($X^2=38,48$, $p < 0,1$). Assim, os alunos cujos pais possuem níveis de habilitações mais baixos (sem a escolaridade mínima obrigatória ou apenas com a escolaridade obrigatória) indicam como expectativa de actividade após a conclusão do curso proporcionalmente mais as variáveis relacionadas com o ingresso numa profissão ou outras questões de âmbito profissional que os sujeitos cujos pais possuem níveis de habilitação mais elevados (com estudos secundários, pós-secundário e superiores). Em contrapartida, estes últimos indicam como expectativa de actividade após a conclusão do curso proporcionalmente mais a continuação de estudos de nível superior.

Quadro 98 - Distribuição dos sujeitos da amostra por expectativas sobre o futuro após terminar o curso (em 1.º Opção) e as habilitações literárias do pai/padrasto

1.º Opção		Habilitações literárias pai / padasto			
		Sem escolaridade	Escolaridade obrigatória	Ensino secundário	Estudos superior
Ingressar no ensino superior	Frequência	3	76	76	64
	Frequência esperadas	8,8	83,4	72,2	54,6
Ingressar no mundo do trabalho	Frequência	4	29	21	10
	Frequência esperadas	2,6	24,4	21,1	16,0
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estão a frequentar	Frequência	3	13	7	6
	Frequência esperadas	1,2	11,0	9,6	7,2
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	Frequência	2	5	5	3
	Frequência esperadas	0,6	5,7	4,9	3,7
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	Frequência	0	4	2	3
	Frequência esperadas	0,4	3,4	3,0	2,2
Ter mais confiança nas minhas capacidades	Frequência	0	5	2	2
	Frequência esperadas	0,4	3,4	3,0	2,2
Ser mais reconhecido pelos outros	Frequência	1	2	0	3
	Frequência esperadas	0,2	2,3	2,0	1,5
Melhorar as	Frequência	0	1	2	0



minhas relações com os outros	Frequência esperadas	0,1	1,1	1,0	0,7
	Frequência	1	0	3	0
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	Frequência esperadas	0,2	1,5	1,3	1,0
	Frequência	1	7	5	2
Ser um bom profissional no futuro	Frequência esperadas	0,6	5,7	4,9	3,7
	Frequência	1	7	5	2

6.2.2.3.4. Factores que determinam o êxito escolar nos alunos luso-africanos.

Como indicador do êxito educativo dos alunos da amostra utilizou-se o seu número de reprovações, pela que esta entrou como variável dependente na equação de regressão. Como variáveis independentes para este tratamento estatístico utilizaram-se todas as variáveis consideradas pertinentes para explicar o êxito escolar: o sexo do aluno, as habilitações literárias do pai/padrasto e da mãe/madrasta, as variáveis motivacionais (relacionadas com a profissão e com outros factores externos – pais, colegas, amigos...), a auto-estima positiva e negativa, as expectativas, os níveis de apoio e suporte percebidos pelos alunos (relativamente a professores, pais, colegas/amigos e Escola/Conselho Executivo), a avaliação dos contextos escolares realizada pelos alunos (o contexto relacional e o contexto pedagógico) e as atribuições relativas ao seu êxito escolar no ensino obrigatório (nomeadamente, o incentivo dos pais, a pressão dos pais, o incentivo de colegas/amigos, a motivação intrínseca, os professores e o seu sentimento de auto-eficácia).

As variáveis relacionadas com as habilitações literárias dos pais e das mães tiveram de sofrer uma recodificação, passando apenas a serem considerados quatro níveis de habilitações: sem a escolaridade obrigatória, com a escolaridade obrigatória, com o ensino secundário, com curso superior.

A primeira variável foi considerada dummy (assume um de dois valores – masculino e feminino) e todas as outras foram consideradas contínuas para efeito deste tratamento estatístico.

O quadro seguinte (Quadro 97) apresenta o resultado obtido na regressão linear múltipla, com a utilização do método stepwise. Este tratamento estatístico revela que as únicas variáveis que explicam o êxito educativo dos sujeitos da amostra são as habilitações literárias dos pais/padrastos e as motivações dos alunos em relação à profissão.

Quadro 99 - Dimensões explicativas do êxito escolar dos alunos da amostra “lusó-africana”

<i>Modelo 2</i>	<i>R</i>	<i>Beta</i>	<i>Valor de F</i>	<i>Valor de p</i>
Habilitações literárias do pai/padrasto	0,28	-0,226	10,694	<0,001
Motivações para a profissão		-0,140		

Assim, quanto mais elevado é o nível de habilitações dos pais/padrastos, maior é o êxito escolar dos alunos africanos ou de origem africana que participaram no estudo e quanto mais motivados estes alunos estão em relação a uma profissão maior é o seu êxito educativo ($F=17,36$, $p < 0,001$). Todas as outras variáveis não se revelaram estatisticamente significativas para explicar o êxito escolar destes alunos.

6.3 Enquadramento profissional dos alunos Luso-africanos que frequentam, as escolas secundárias de Setúbal e Faro.

6.3.1 Profissão desejada.

Relativamente aos interesses e às preferências profissionais, os alunos luso-africanos participantes neste estudo indicaram claramente preferências com elevada exigência em termos escolares. Desta forma, as profissões assinaladas pelos alunos luso-africanos enquadram-se dentro das categorias profissionais “Quadros Superiores da Administração Pública/Quadros do Sector Privado” (23,8% das respostas), “Especialistas das profissões intelectuais” (135,8% das respostas – muitos alunos apontaram todas as suas preferências no âmbito de profissões nesta categoria) e “Técnicos e profissionais de nível intermédio” (58,4% das respostas).

Quadro 100 - Distribuição dos sujeitos da amostra por profissão preferida

Profissão preferida	Respostas		% de Casos
	N	%	
Membros das Forças Armadas	13	1,2%	3,0%
Quadros Superiores da Administração Pública/ Quadros do Sector Privado	103	9,6%	23,8%
Especialistas das profissões intelectuais	588	54,7%	135,8%
Técnicos e profissionais de nível intermédio	253	23,5%	58,4%
Pessoal administrativo e similares	17	1,6%	3,9%
Pessoal dos serviços e vendedores	37	3,4%	8,5%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura	1	0,1%	0,2%
Operários, artífices e trabalhadores similares	49	4,6%	11,3%
Operadores de instalações e máquinas e técnicos especializados	10	0,9%	2,3%
Trabalhadores não qualificados	4	0,4%	0,9%
Total	1075	100,0%	248,3%

6.3.1.1 Dimensões que os alunos pensam que são valorizadas pelos empregadores no desempenho de uma profissão.

No que concerne à questão relacionada com as qualidades que os empregadores esperam dos seus funcionários, a maioria dos inquiridos referiu responsabilidade (com 472 respostas – que correspondem a 88,1% dos inquiridos) e dedicação à profissão (com 332 respostas – que correspondem a 59,1% dos inquiridos). A competência técnica e a capacidade de trabalhar em equipa foram, ainda, dimensões que os alunos percebem como sendo valorizadas pelos empregadores (com, respectivamente, 49,6% e 41,6%). O espírito de iniciativa e o respeito pelos superiores (com respectivamente, 27,8% e 28%), são, na perspectiva dos alunos, dimensões pouco valorizadas pelos empregadores.

Quadro 101 - Distribuição dos sujeitos da amostra, relacionando as qualidades que os empregadores esperam dos seus funcionários

	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Responsabilidade	472	88,1
Dedicação à profissão	332	59,1
Capacidade de resolver problemas	202	37,7
Espírito de iniciativa	149	27,8
Respeito pelos superiores	150	28,0
Capacidade de trabalhar em equipa	223	41,6
Competência técnica	266	49,6
Bom relacionamento humano	203	37,9

O gráfico 15 dá-nos a imagem de que há uma distribuição de forma equilibrada entre os sexos/géneros, assim no concelho de Faro, o género feminino retém 55,6% comparando com Setúbal de 52,6%, enquanto que no género masculino Faro detém 44,4 % dos indivíduos, comparando com Setúbal com 47,31% dos indivíduos. Verificando-se uma ligeira sobre-representação dos rapazes em Setúbal, situação que se inverte em Faro.

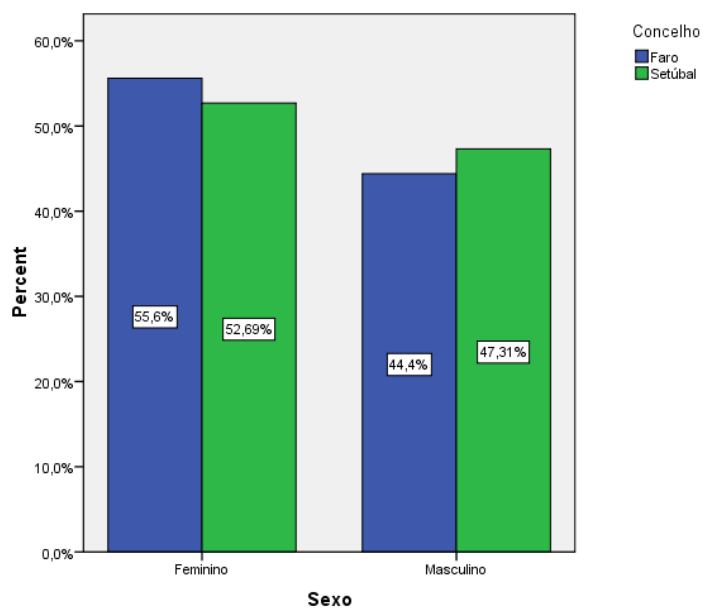


Gráfico 10 - Análise comparativa entre concelhos por sexo, (alunos luso-africanos)

Numa análise atenta ao gráfico 16, a maior parte dos alunos inqueridos, tem em média 17 anos, idade normal de frequência do 12.º ano no ensino secundário e profissional, verifica-se ainda uma distribuição de forma bastante equilibrada entre os sexos.

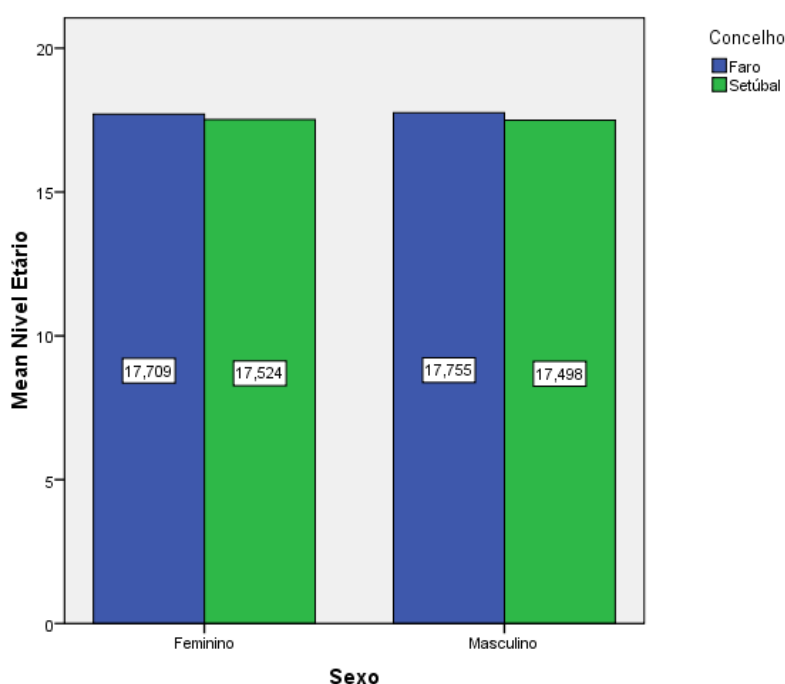


Gráfico 11 - Distribuição dos alunos por concelho, sexo e idades.

O quadro 102 reflecte o número de alunos luso-africanos pelos concelhos de Faro e de Setúbal, bem como nos dá a informação quantificada quanto ao género.

Quadro 102 - Número de alunos luso-africanos por género e concelho

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Sexo	Feminino	120	195	315
	Masculino	113	155	268
	Total	233	350	583

Pelo que se observa a tendência é confirmada pelos dados dos gráficos anteriores, o total de alunos luso-africanos que estão frequentar o nosso ensino profissional são 233 em Faro e 350 em Setúbal, dos quais 315 alunos são do sexo feminino e 268 do sexo masculino.

Quadro 103 - Número de alunos matriculados por concelho.

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
	Angola	13	39	52
	Cabo Verde	13	17	25
	Guiné-Bissau	10	11	21
	Moçambique	8	4	17

	S. Tomé e Príncipe	3	6	9
	Portugal	194	265	459
	Total	241	342	583

O quadro 103, retrata o numero de alunos matriculados no concelho de Faro e Setúbal dos luso-africanos, e distribuição pelos países das ex-colónias, em que Angola e Cabo Verde são os países mais representados.

Todavia, é de salientar o país de nascimento dos alunos descendentes de imigrantes, além de ser diverso, Portugal já é representativo desta descendência luso-africana. Os 194 e 265 alunos luso-africanos, já é resultado dos nascimentos em Portugal, ou ainda, um dos pais serem de origem africana ou ainda, estes chegarem a Portugal em idades pré-escolar ou mesmo infantil. Em nota diríamos, que a proporção de alunos de nacionalidades portuguesa depende consideravelmente do país de nascimento dos seus progenitores. Destacamos, os alunos descendentes de Angola e Cabo Verde e entre os jovens descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, a maior parte tem nacionalidade portuguesa, ou contrario, entre os alunos nascidos no estrangeiro existe uma proporção reduzida.

Quadro 104 - Naturalidade do Pai/Padrasto por concelho

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
Naturalidade Pai	Angola	73	109	182
	Cabo Verde	20	43	63
	Guiné-Bissau	12	9	21
	Moçambique	38	55	93
	S. Tomé e Príncipe	5	10	15
	Portugal	88	121	209
	Total	236	347	583

O quadro 102, fala-nos da naturalidade do Pai/padrasto, e observa-se que a maior parte tem a sua origem em Angola e está mais representada em Setúbal do que em Faro, seguido de Cabo verde e Moçambique, estando esta comunidade mais representada em Setúbal. A maior parte dos alunos que nos conversamos descendentes de imigrantes já conheceram o país de origem das suas famílias ou do próprio, e todos afirmam ter gostado de conhecerem. Contudo entre os que não conheceram o país de origem das suas famílias foi manifestado, em grande maioria, interesse em fazê-lo.

Quadro 105 - Naturalidade da Mãe/Madrasta por freguesia de escola

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
Naturalidade Mãe	Angola	98	145	243
	Cabo Verde	15	38	53
	Guiné-Bissau	9	10	19
	Moçambique	29	55	84
	S. Tomé e Príncipe	7	12	19
	Portugal	78	87	165
	Total	233	347	583

Foi interessante analisar o quadro 105, em que representa a distribuição da naturalidade das mães, continuamos a verificar que Angola é o país com mais naturais, seguido de Moçambique e Cabo Verde. Contudo a distribuição entre pais e mães são de uma forma equilibrada. Continua a existir mais população de origem africana em Setúbal do que em Faro.

Já aqui afirmamos no nosso texto que a população imigrante oriundo das nossas ex-colónias, localizam-se mais na zona da grande Lisboa e Algarve, no censo de 2011, a região de Lisboa continha 203.565 indivíduos numa população de 2.821,876 o que representava 7,2 % de estrangeiros por total da população, enquanto que no Algarve, zona específica do nosso estudo a população estrangeira era de 52.065 indivíduos numa população total de 451.006 habitantes o que representa 11,5 % de estrangeiros por total da população.

6.3.1.2 A língua e a escolarização.

Ao olhar para as famílias dos alunos luso-africanos, verifica-se que o tipo de estrutura familiar mais comum é que os pais são a maior parte letrados, só assim se justifica o êxito escolar destes alunos ao quererem entrar na universidade e no mercado de trabalho estar intimamente relacionado com o curso vs diploma tirado. A bibliografia conhecida e estudada por nós aponta claramente para pais com muita pouca instrução escolar e uma taxa de abandono escolar muito elevada.

Pela observação mais detalhada no quadro 106, as habilitações escolares do Pai/Padrasto, verifica-se, os níveis de escolarização elevada.

Sobraçai neste estudo, no caso dos alunos inseridos em famílias das classes médias, ou ainda quando as mães estão ao nível do ensino secundário, 12.º ano ou superior, constata-se uma maior relação entre a calce social ou a escolaridade atingida pelos pais e a diferença de resultados obtidos pelos seus descendentes, traduz-se num ganho que é evidente.

Quadro 106 - Habilitações académicas do Pai/Padrasto

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
Habilitações Académicas Pai/Padrasto	Nunca frequentou a escola	1	2	3
	Frequentou a escola mas não fez a 4ª classe	6	9	15
	1º Ciclo (4ª classe)	24	36	60
	2º Ciclo 6ª Classe Ensino Preparatório	10	13	23
	3º Ciclo 9º Ano de Escolaridade (Antigo 5º Ano)	58	60	118
	Ensino Secundário 12º Ano, (Antigo 7º Ano)	47	56	103
	Curso Técnico Profissional (Nível III)	1	5	6
	Curso Profissional (Nível I, II e III)	40	48	88
	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)	7	5	12
	Curso de Educação e Formação (Nível Superior)	20	15	35
	Curso Superior	65	55	120
	Total	279	304	583

Podemos afirmar claramente pelos resultados do nosso estudo, que há uma tendência transversal dos pais e mães dos concelhos estudados a uma escolarização bastante elevada, se nós comparáramos aos portugueses. Nos concelhos estudados, ambos os progenitores imigrantes evidenciam pela elevada representatividade nos graus de ensino mais elevados, e caracterizam-se, principalmente as mães, por níveis de escolarização um pouco mais baixa que os pais. Ainda pela anotação do quadro 105, se nós somarmos o ensino médio e superior, temos 364 pais com formação média e superior, o que representa 62,4% dos pais luso-africano.

Verificamos contudo que a escolarização da mãe persiste no seu lugar dianteiro na diferenciação do desempenho escolar e, no caso dos alunos luso-africanos, a formação escolar da mãe mais elevada traduz-se num ganho emocional para o aluno muito importante.

Quadro 107 - Habilitações académicas da Mãe/Madrasta

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Habilitações Académicas Mãe/Madrasta	Nunca frequentou a escola	3	6	9
	Frequentou a escola mas não fez a 4ª classe	7	9	16
	1º Ciclo (4ª classe)	10	22	32
	2º Ciclo (6ª Classe/Ensino Preparatório)	9	20	29
	3º Ciclo, 9º Ano de Escolaridade (Antigo 5º Ano)	32	57	89
	Ensino Secundário (12º Ano/Antigo 7º Ano)	38	48	86
	Curso Técnico Profissional (Nível III)	8	6	14
	Curso Profissional (Nível I,II e III)	45	59	104
	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)	5	3	8
	Curso de Educação e Formação (Nível Superior)	38	49	87
	Curso Superior	53	56	109
	Total	248	335	583

Fazendo a reflexão ao quadro 107, o nível médio e superior das mães é mais consistente, representado 408 indivíduos, o que representa 70% das mães dos luso-africanos. Podemos afirmar que o perfil social das famílias dos luso-africanos produz importantes efeitos nos resultados escolares dos seus educandos. Percebe-se com mais clareza quanto aos factores dos êxitos escolares dos alunos, em que estes afirmavam que a disponibilidade dos pais, como as suas pressões para os estudos e para os seus desempenhos, eram muito importantes.

Quadro 108 - Situação profissional do Pai/Padrasto

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Situação Profissão Pai/Padrasto	Desempregado	19	27	46
	Reformado	17	18	35
	Por conta própria	67	85	152
	Por conta de outrem	134	209	343
	Doméstico/a	0	3	3
	Estudante	0	4	4
	Total	237	346	583

As profissões dos pais destes agregados familiares dispersam-se pelos vários grupos profissionais, mas é claramente no comércio e serviços que surgem os maiores quantitativos, percepcionando o quadro 108, o trabalho por conta de outrem é o que está mais representado.

É visível no quadro o trabalho por conta própria, o peso se bem que relativo, os 152 indivíduos em 583 inqueridos da nossa amostra, o que representa em termos percentuais 26% da população de estrangeiros nos dois concelhos.

Quadro 109 - Situação profissional da Mãe/Madrasta

		Concelho		Total
		Faro	Setúbal	
Situação Profissão Mãe/Madrasta	Desempregado	12	18	30
	Reformado	17	17	34
	Por conta própria	43	46	89
	Por conta de outrem	157	198	355
	Doméstico/a	23	42	65
	Estudante	3	7	10
	Total	255	328	583

Para as mulheres do quadro 108, a situação profissional da Mãe/Madrasta, continua o por conta de outrem, representa 355, (60,8%) indivíduos num todo de 583 inquiridas. Quanto ao item por conta própria, as mães ocupam o segundo lugar em relação aos pais/padrasto, e representam 89 indivíduos, (15,2%) da população da amostra.

De acordo ainda com o estudo junto das famílias, pais e mães, com diferentes condições de classe, níveis de escolaridade e origens nacionais(Seabra, 1999)⁹⁰⁵, a condição de classe e de escolaridade atingida pelos seus educandos é a diferenciação que estrutura as estratégias educativas familiares. Ficou apreendido por nós ao longo do estudo, mas com alguma cerimónia, em que famílias mais favorecidas consideram que a escola deve continuar a acção educativa, não a contrariando, devendo a responsabilidade ser partilhada entre a família e a escola, o estudo ainda revelou em que famílias mais escolarizadas sentem a escola como algo que é importante e superior, como algo que devem partilhar e que esta tem um papel bem diferenciada do da família, em que a escola deve ocupar-se da instrução e formação e a função educativa está confinada na família.

Em síntese, se os pais estrangeiros tendem a afastar-se da tendência geral, revelando níveis de qualificação superiores. É a população masculina que

⁹⁰⁵ SEABRA, T. (1999), Educação nas famílias: Etnicidade e Classe Sociais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

detêm os níveis de instrução mais elevadas, mesmo não sendo as diferenças muito relevantes. Pela força do item trabalhar por conta própria, nos últimos anos os estrangeiros tenderam a optar cada vez mais por construírem o seu local de trabalho.

Segundo dados dos Censos, entre 1981 e 2011, a importância relativa de empregadores/empreendedores estrangeiros no total de empregadores nacionais passou de 1,4 % para 5,2%.

Este crescimento é ainda mais relevante se considerar que 1981 para 2011 a taxa de variação de empregadores/empreendedores estrangeiros foi seis vezes superiores à registada para os portugueses.

Ainda segundo o Censos 2011, e o quadro 126, a observação é que a taxa de variação de empregadores estrangeiros entre 2001 e 2011 *foi positiva em +15%, enquanto a taxa para os empregadores portugueses foi negativa em - 7%.*

Quadro 110 - Empregadores estrangeiros e população estrangeira para o total de empregadores e população empregada em Portugal, entre 1981 e 2011.

Anos Censitários	Peso relativo de empregadores estrangeiros no total de empregadores do país	Peso relativo da população empregada estrangeira por total de população em empregados no país.	Taxa de variação de empregadores estrangeiros entre décadas %	Taxa de variação de empregadores portugueses entre décadas %
1981	1,37	0,85	-	-
1991	1,63	1,31	+ 145,1	+ 105,9
2001	4,21	4,04	+ 363,5	+ 74,6
2011	5,16	4,51	+ 15,2	- 6,9

Fonte: Censos entre 1981 e 2011, INE. (Cálculos de Oliveira e Gomes, 2014, p.81. e do autor da tese.)

Na análise que se faz, aos quadros, traduzem que nos últimos anos os estrangeiros aspiraram a escolher cada vez mais por se inserirem no mercado de trabalho português como empreendedores.

Conforme, entre 2001 e 2011, não apenas se reforçou o número absoluto de empreendedores estrangeiros de 20.571 para 23.652 indivíduos, como também o peso relativo de empregadores no total da população empregada estrangeira aumentou de 10,2 % para 12,1 %, superando sempre a importância relativa

dos empregadores portugueses no total da sua população empregada 9,8 % em 2001 e 10,5% em 2011.

Em 2011 as nacionalidades que mais contribuíram para o número de empreendedores estrangeiros foram os brasileiros 31%, os chineses 13% e os ucranianos 6%, muito embora sejam os chineses os estrangeiros que apresentam as taxas de empreendedorismo mais elevadas em Portugal 42% da sua população empregada é empregadora.

Prosseguindo uma análise mais focada no núcleo familiar, nos valores, nas representações e nas práticas, procurando caracterizar o legado cultural transmitido aos filhos, contemplando as línguas faladas em casa. Diríamos com alguma cortesia, que esta dimensão poderá assumir importância na diferenciação dos desempenhos escolares.

Quadro 111 - Língua falada em casa com a família

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Língua falada em casa	Apenas a Língua Portuguesa	198	247	445
	Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto	3	5	8
	Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta	1	3	4
	As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa	45	50	95
	As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas do país de origem	12	19	31
	Total	259	324	583

A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes expressa-se, mesmo em contexto familiar apenas em português, conforme quadro 111. O bilinguismo ou os casos em que os alunos apenas falam a língua do país de origem são menos frequentes.

As entrevistas e nas nossas notas retiradas em âmbitos escolar, quer no concelho de Faro quer em Setúbal, aclararam que, apesar de muitas vezes os alunos se pronunciarem exclusivamente em português com os seus familiares no tecido doméstico, se bem que entre os pais são usadas outras línguas. Compreendeu-se que as línguas expressas em contorno familiar as línguas mais usuais, salienta-se o crioulo de Cabo Verde, o dialecto de S. Tomé e

Príncipe. No entanto é nossa crença, que os pais imigrantes, provenientes das ex-colónias portuguesas, denominadas PALOP(s), não dominam nenhuma outra língua que não seja a portuguesa.

Na língua falada com os amigos, mesmo aqueles que já nasceram em Portugal é mais comum o entendimento da língua do país de origem dos pais e menos capacidade de se expressarem, oralmente ou por escrito, através dela.

Foi comum no caso das famílias com origem em países onde se fala o crioulo, os episódios de alguns alunos apenas se expressarem em português é, por vezes, resultado de uma imposição dos seus pais, justificada pela interferência negativa que os pais consideram que poderá ter no domínio do português escrito e falado e, conseqüentemente no desempenho escolar.

Quadro 112 - Língua falada com os amigos

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
Língua falada com os amigos	Apenas a Língua Portuguesa	184	247	431
	Apenas a língua do país de origem dos meus amigos	2	13	15
	Diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa	41	62	103
	Diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas do país de origem	12	22	34
	Total	239	344	583

O domínio da língua falada ou escrita parece ser fruto, deste modo, de uma estratégia mais amplo no seio familiar.

Do ponto de vista familiar e mesmo entre os amigos, podemos afirmar que também entre os alunos oriundos de imigrantes inqueridos encontramos uma expressiva continuidade cultural entre a escola e a casa, mas não deixa de ser relevante a diferença no tocante à língua falada, uma vez que 31 e 34 alunos dos quadros 111 e 112 não têm presente o português no contexto familiar e entre os amigos.

Pela análise do quadro 111, e pelo Censos 2011, nota-se que nos escalões etários mais frequentes entre os pais dos alunos, situam-se entre os 35 e 49 anos de idade, sendo que para os homens as idades se concentram entre os 48 em Faro e os 47 anos em Setúbal e para as mulheres entre os 30 e 44



anos, sendo em Faro 45 anos a idade média e para Setúbal a idade média é de 44 anos. É interessante quando comparamos as idades mais frequentes dos pais estrangeiros com as dos pais portugueses, o comportamento de ambos obedece à tendência geral apresentada.

Quadro 113 - Nível médio de idade dos Pais/Padrasto e Mãe/Madrasta

Concelho	Idade Pai/Padrasto	Idade Mãe/Madrasta
	Média	Média
Faro	48	45
Setúbal	47	44

Contudo, é notório um maior peso relativo nas idades mais jovens entre os pais imigrantes que entre os nacionais, tendo em conta que a idade média para o 1.º casamento em Portugal é para o género masculino de 32,1 anos e para o género feminino de 30,6 anos, e actualmente a idade média da mulher em Portugal para o 1.º filho é de 30 anos.⁹⁰⁶

Ao perfil demográfico traçado para a população residente associam-se características socioeconómicas que conferem a estas áreas dos concelhos de Faro e Setúbal uma imagem frequentemente conotada com situações da fragilidade, económica e social. A informação estatística que produzimos permite-nos traçar um breve perfil destes residentes que constituem a área de estudo, com base na análise de indicadores relativos à educação, actividades económicas, desemprego e condições de habitabilidade.

Numa tentativa de caracterizar as famílias dos alunos em relação aos seus consumos culturais, apurou-se as percepções dos alunos luso-africanos, com que os pais lêem livros e jornais, compram livros, vão a museus, ao cinema e espectáculos.

A análise do quadro 114 no concelho de Faro, percebe-se que os alunos acham que os pais sabem dos locais que frequentam e daí resulta que estes têm consciência clara dos locais mais frequentados por estes.

⁹⁰⁶ Fontes/Entidades: INE, PORDATA
Última actualização: 2015-08-25

Outro indicativo estatístico que sobressai é a percepção que os jovens têm do espaço de leitura dos seus encarregados de educação dispõe em tempo para a leitura de jornais e de revistas, e a importância que atribuem aos seus pais irem com alguma frequência ao cinema e teatro.

Quadro 114 - Concelho = Faro

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Os meus pais lêem livros	229	1	5	3,22	1,138
Os meus pais lêem revistas/jornais	229	1	5	3,82	,942
Os meus pais vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	228	1	5	2,55	,916
Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	230	1	5	4,04	1,286
Em casa falo dos locais que frequento	231	1	5	3,87	1,054
Em casa falo dos amigos	230	1	5	3,73	1,075
De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	229	1	5	4,08	,997
Os meus pais participam em movimentos associativos	228	1	5	2,14	1,261
Valid N (listwise)	223				

Partindo dos mesmos pressupostos enunciados, o que sobressai do quadro 115 no concelho de Setúbal, é a importância que os filhos percebem pela disponibilidade dos seus pais frequentarem o cinema, o teatro ou ainda outros espectáculos, o que não acontece com os outros indicadores de referência. Como nota diríamos que a génese das relações sociais pode ser explicado por diversos elementos, com diferentes graus de importância, e requer um conhecimento e compreensão dos indivíduos que vai além do nosso estudo empírico que nos propusemos desenvolver.

Quadro 115 - Concelho = Setúbal

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Os meus pais lêem livros	334	1	5	3,13	1,136
Os meus pais lêem revistas/jornais	331	1	5	3,75	1,029
Os meus pais vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	327	1	5	2,46	,996
Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	332	1	5	4,09	1,225
Em casa falo dos locais que frequento	337	1	5	3,77	1,192



Em casa falo dos amigos	339	1	5	3,68	1,157
De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	334	1	5	3,96	1,092
Os meus pais participam em movimentos associativos	330	1	5	2,17	1,278
Valid N (listwise)	314				

Pelas leituras dos dois quadros a condição de jovem contempla uma pluralidade de circunstâncias sócias particulares decorrentes do legado social e cultural familiar, das trajectórias escolares percorridas pelos próprios.

Segundo Sebastião, 1998, diz-nos que “através do contacto com sistemas de valores concorrentes originários de outros grupos sociais, de pares, ou difundidos através dos meios de comunicação social”⁹⁰⁷, este processo permite a construção de uma autonomia face à família e outras instituições.

6.3.1.3 As práticas desportivas e culturais dos luso-africanos.

A esfera do lazer e dos estilos de vida são uma das mais importantes diferenciadoras da condição jovem. A partir dos anos 90, o desenvolvimento das indústrias juvenis conduziu a uma diversificação e individualização do lazer e estilos de vida, através da televisão e dos seus canais temáticos, da música, mas também da imprensa especializada, da literatura juvenil, dos espectáculos e iniciativas que tinham como alvo a geração mais jovem.

Quadro 116 - Actividades desportivas vs lúdicas

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
	Atletismo	36	49	85
	Ciclismo	20	39	59
	BTT	51	65	116
	Futebol	96	159	255
	Ginástica	53	86	139
	Jogging	20	20	40
	Natação	87	131	218
	Motociclismo	30	37	67
	Dança	91	154	245
	Pesca	21	38	59

⁹⁰⁷ SEBASTIÃO, J. (1998), Crianças da Rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa, Oeiras: Celta Editora.

Actividades desportivas e lúdicas	Futebol de salão	45	76	121
	Música Portuguesa	89	86	175
	Música Pop/Rock	163	207	370
	Rap/Hip-Hop	145	210	355
	Internet	187	247	434
	Televisão	170	210	380
	Leitura	73	141	214
	Café	110	162	272
	Rua	104	169	273
	Discoteca	83	109	192
	Ginásio	38	48	86
	Bar	90	118	208
	Cinema	106	133	239
	Teatro	11	13	24
	Associação Recreativa	10	22	32
	Casa	154	233	387
	Total	233	348	581

Alguns estudos realizados em Portugal durante a década de 90 revelaram que ver televisão e ouvir música eram actividades mais populares entre os jovens como é demonstrativo no quadro 116 (Fernandes et al., 1998; Schmidt, 1994)⁹⁰⁸, aquilo que se chama hoje de gerações mais recentes são já apelidadas de “gerações multimédia” (Drothner, 2000)⁹⁰⁹, uma vez que acedem, comunicam e gerem um largo espectro de media.

Diríamos ainda que neste quadro tecnológico, os padrões de sociedade juvenil tendem a sofrer novas influências, já que os padrões horizontais de socialização cultural e social, em que os jovens se relacionam fundamentalmente com o grupo de pertença, étnico ou socioeconómico, deslocam-se para padrões de maior semelhança uns com os outros, trazendo referencias culturais e sociais novas proveniente das suas famílias de origem ou de colegas de outras culturas.

⁹⁰⁸ FERNANDES, A. T, ESTEVES, A. J, DIAS, I, LOPES, J. T, MENDES, M. M. e AZEVEDO, N. (1998), Práticas e Aspirações Culturais: os estudantes do Porto, Porto: Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto.

⁹⁰⁹ DROTNER, K. (2000), “Difference and diversity: trends in young Dane’s media user”, Media, Culture and Society, vol.22 Pp. 149-166.



Fazendo uma comparação entre os concelhos de Faro e de Setúbal observa-se que os consumos musicais dos alunos inqueridos reflectem mais semelhanças do que diferenças. Esta análise de comparação entre os itens envolvidos no quadro 116, deixa a descoberta lógicas de interacção que produzem influências em dois sentidos, absorção de estilos musicais mais europeus, o que não deixa de ser interessante, pelos descendentes de imigrantes com origem africana, designado por nós por luso-africanos, e a absorção de estilos musicais africanos recentes de inspiração americana.

Olhando ainda o quadro, verifica-se que os tempos livres dos alunos luso-africanos, são muito semelhantes em Faro e Setúbal, destacando-se entre as actividades mais frequentes ver televisão e ouvir música, são os itens que mais se destacam. Todavia, mais incomuns são a prática de leitura e as idas ao cinema. O que distingue os alunos luso-africanos nos dois concelhos em análise são especialmente as práticas associadas ao uso do computador com acesso à internet. Para além disso, os alunos nos dois concelhos em estudo praticam desporto com mais frequência, mas por seu turno a dança está também presente na rotina dos alunos. Ao encontro do que se tem dito a propósito de outras dimensões, a pertença associativa adquire percentagens muito pouco significativas.

6.3.1.4 A trajectória escolar e profissional do aluno luso-africano.

Entre os alunos de famílias imigrantes a proporção daqueles que realizaram uma trajectória de êxito escolar, são de factos muito poucos, tendo em conta as matriculas no ensino básico e sua conclusão, no final do 3.º ciclo. Há aqui infelizmente muito abandono, por isso só se explica a reduzida taxa de matrícula no 10.º anos de escolaridade do ensino secundário.

Quadro 117 - Análise de opções de futuro dos alunos

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
	Ingressar no Ensino Superior	184	296	480
	Ingressar no mundo do trabalho	120	180	300
	Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	62	112	174

Opções de futuro	Aumentar as minhas oportunidades de emprego	45	69	114
	Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	54	70	124
	Ter mais confiança nas minhas capacidades	28	30	58
	Ser mais reconhecido pelos outros	26	31	57
	Melhorar as minhas relações com os outros	14	8	22
	Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	18	26	44
	Ser um bom profissional no futuro	60	95	155
Total		224	338	562

Também se percebeu no estudo que o perfil social das famílias produz importantes efeitos nos resultados escolares. Por esse motivo, é necessária uma análise que cruze a origem dos alunos com uma tipologia de classes sociais e ainda com a escolaridade da mãe e do pai.

No sistema de ensino português consolidou-se uma estrutura constituída por um ensino secundário com percursos orientados para a prossecução de estudos superiores ou para a entrada no mercado de trabalho e, ainda, uma especialização progressiva nos estudos superiores, acentuada nos estudos pós-graduados.

A continuidade do ensino secundário obrigatória começou a sua generalização no ano lectivo 2011 - 2012 até aos 18 anos de idade, fez-se com que a massificação fosse reforçada e, por sua vez, reforçou e consolidou a acentuada correspondência entre títulos escolares e saídas profissionais, ou ainda se quisermos o monopólio do acesso às profissões melhor remuneradas e maiores oportunidades económicas por parte dos detentores de certificados escolares (Grácio, 1997)⁹¹⁰.

A passagem para o ensino secundário assume um carácter particularmente relevante nos trajectos escolares. A área escolhida no secundário neste importante ponto de bifurcação explica em grande parte toda a trajectória posterior, é um ponto bastante critico no aluno nas suas opções futuras, tendo

⁹¹⁰ GRÁCIO, S. (1997), "Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais", Lisboa:Educa.



como escolhas o ensino superior universitário, politécnico, dando uma formação superior de carácter intermédia e mais especializada na relação com o mercado de trabalho.

Aos alunos é-lhes colocada a opção de escolha de um dos tipos de ensino que o sistema oferece, numa vertente mais científica/vocacional, o ensino tecnológico numa vertente mais operacional, o ensino profissional claramente voltado para a prática e inserção no mercado de trabalho.

Quanto aos cursos desejados, estes jovens apontam sobretudo o ensino geral, ou seja, cursos voltados para o prosseguimento de estudos, e o ensino profissional e, especialmente, os cursos tecnológicos, estão entre as opções menos desejadas pelos inqueridos.

Analisando os projectos dos jovens inqueridos, no questionário verifica-se que cerca de 480 alunos, representando 85,4 % dos alunos optam claramente pelo ensino superior e 300 alunos, 53,3%, optam por iniciar o mercado de trabalho como 2.^a opção. Foi interessante verificar que ser um bom profissional no futuro é também uma preocupação dos inqueridos e representa 27,5% das preocupações dos luso-africanos.

A exploração dos projectos escolares destes jovens nos dois concelhos além de serem bastante semelhantes, as suas aspirações escolares e académicas são bastante elevadas. No plano dos desejos, as respostas dadas remetem, na maior parte das vezes, para o ensino superior como mostra o quadro e já comentado por nós. Numa leitura mais atenta e mais relacional do quadro, especula-se que há uma relação com as habilitações literárias dos pais, verifica-se por cerimónia nossa, uma expectativa de mobilidade social ascendente nas aspirações dos jovens inquiridos.

Quadro 118 - Percepções dos alunos sobre os padrões

		Concelho		
		Faro	Setúbal	Total
O que os padrões valorizam	Responsabilidade	195	277	472
	Dedicação à profissão	144	188	332
	Capacidade de resolver problemas	73	129	202
	Espírito de iniciativa	60	89	149
	Respeito pelos superiores	66	84	150
	Capacidade de trabalhar em equipa	92	131	223
	Competência técnica	124	142	266
	Bom relacionamento humano	88	115	203
	Total	226	310	536

Depois de explorados os projectos escolares e profissionais dos jovens luso-africanos, dá-se conta, sucintamente, de algumas das suas atitudes, das suas convicções ou das suas predisposições face ao futuro.

Quando confrontados com uma série de afirmações indicativas de forma de encarar o futuro padrão no emprego, os resultados não deixam de nos surpreender. Estes alunos luso-africanos acreditam que o futuro depende da vontade individual, e afirmam ter confiança em si próprios. Enquadrados em famílias com trajectórias marcadas pela experiência migratória e muitas vezes pela busca de melhores condições de vida, os alunos demarcam-se por revelarem uma maior disposição para a luta, e assim se justifica que eles percebem que os padrões dão muito ênfase à responsabilidade e aparece com 472 resultados (80%). A dedicação à profissão aparece nos dois concelhos de Faro e de Setúbal em 2.º lugar nas percepções dos alunos com 332 de resultados (61,9%). Em suma os alunos luso-africanos são portadores de aspirações com grande competência técnica e sem medo, pois é um item que aparece na 3.ª posição com 266 de resultados (49,6%).

Chamamos atenção, para este estudo, que estamos a recorrer a uma amostra de alunos de diferentes idades que certamente não têm a mesma interpretação dos conceitos e percepções relativamente aos quadros apresentados.

Os resultados deste capítulo transmitem, por um lado, a imagem e expectativas que os alunos e famílias imigrantes têm sobre o percurso na escola portuguesa e, por outro, as expectativas que as escolas desenvolvem face a estes alunos.



Observou-se os mesmos resultados nos dois concelhos do estudo em Faro e Setúbal. Percebeu-se que os dados em torno da frequência com que os alunos abordavam determinados assuntos em casa especialmente relacionados com a vida escolar ou com os amigos, são assuntos pelos quais os pais não abordam segundo a opinião destes pelas suas percepções. A influência dos diferentes concelhos e cidades não influenciou os nossos resultados.

Sinteticamente, o acompanhamento do percurso escolar dos descendentes parece estar, entre as famílias imigrantes, condicionado sobretudo pelo nível de domínio da língua portuguesa quer escrita quer falada, a eliminação das línguas de dialéctico são para sair no seio da família. Transversal é o facto de as mães assumirem muito mais do que os pais como papel preponderante no acompanhamento dos seus educandos. A atenção dada às sociabilidades é significativa, e as práticas culturais complementares aos processos formais de escolarização revelam-se marcadas pelo nível socioeconómico das famílias e o background académico e escolar dos pais.

6.4 Imigração na demografia portuguesa.

Portugal, país tradicionalmente de emigração, passou recentemente nos anos 90 a caracterizar-se por ser um país também de imigração. Trata-se actualmente de um panorama bem diverso do observado em períodos passados, com a imigração a dominar os movimentos migratórios externos. Com efeito a análise que fazemos do quadro 134, observamos que é na população idosa que se esperam os acréscimos populacionais mais significativos entre 2000 e 2014, a população com mais de 60 anos se cifrou **2.087.505**. É neste grupo etário que cabe o destaque para idosos mais velhos com 80 ou mais anos, grupo de idades que também está a aumentar em Portugal, como em toda a Europa. No âmbito de um mundo cada vez mais povoado e que tende a envelhecer, a diversidade demográfica regional aprofunda-se a velocidades elevadas. Diríamos que a situação demográfica é preocupante em Portugal, o envelhecimento da população é incontestável e a diminuição de nascimentos não para de subir. (vd quadro 117).

As consequências humanas e sociais desta verdadeira crise de natalidade em Portugal são certamente interpretáveis, desde da diminuição significativa de mão de obra, quer diferenciada quer indiferenciada, escolarizada ou não, pode criar no país um vazio social sem retorno, a desertificação das escolas ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, provocando fenómeno de cascata, desertificação de alunos no 2.º ciclo, 3.º ciclo, secundário, superior politécnico e universitário, incapacidade financeira aos vários níveis políticos, etc. Neste contexto, os fluxos migratórios, de saída e entrada, ganham um novo significado. Não é por acaso que a demografia europeia está na ordem do dia.

Quadro 119 - Quadro Resumo da demografia portuguesa

	1991	2001	2011	2014
População residente (milhares)	9.960,2	10.362,7	10.557,6	10.401,1
Jovens com menos de 15 anos	1.959.671	1.679.191	1.584.037	1.506.048
Idade média da mãe ao nascimento do 1.º filho	24,9	26,8	29,2	30,0
Índice sintético de fecundidade.	1,56	1,45	1,35	1,23
Número médio de filhos por mulher em idade fértil				
População em idade activa(15 a 65 anos)	6.628.021	6.978.257	6.981.489	6.807.509
Idosos 65 ou mais	1.372.543	1.705.274	1.992.034	2.087.505
Estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico	10.405	9.416	5.225	4.645
1.º ao 4.º ano escolaridade				
Nascimentos (Nados-Vivos [Nº]) Mãe Portuguesa	116.299	112.774 (94,8 %)	96.856 (89,7%)	82.327 (91,1%)
Nascimentos (Nados-Vivos [Nº]) Mãe Estrangeira	-	6.185	11.121	8.087



		(5,2%)	(10,3%)	(8,9%)
Esperança de vida à nascença do sexo masculino	70,6	73,3	76,7	-
Esperança de vida à nascença do sexo feminino	77,6	80,1	82,6	-
Óbitos	103.882	105.092	102.848	104.790
Saldo natural (milhares)	12,4	7,7	- 6,0	- 22,4
Diferença entre o total de nascimentos e o total de óbitos				

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última actualização: 2015-08-25

Portugal não foge à regra europeia, também neste aspecto. Tendo sido um forte destino de imigrantes nos últimos anos, provindos de origens que não são os tradicionais, ex-colónias portuguesas, além de contingentes provenientes de regiões habituais, a paisagem humana do país sofreu uma acelerada modificação.

A equilibrada gestão dos movimentos migratórios, a luta contra a imigração clandestina, a promoção de modelos adequados de integração, com pleno respeito pelo valor da diversidade, são prioridades inquestionáveis de políticas públicas.

Em estreita ligação com os baixos níveis de nascimentos e de óbitos está a tendência de envelhecimento demográfico (vd quadro 119), trata-se assim de um processo que se afigura de modo particularmente evidente em Portugal. A análise do quadro dá-nos o declínio da proporção de efectivos em idades jovens que é acompanhada por um reforço da importância de efectivos idosos. Já algum tempo é perceptível a grande rapidez com que Portugal começou também a manifestar estruturas etárias envelhecidas, atingiu baixos níveis de mortalidade infantil e de fecundidade e passou a integrar o grupo dos países também de imigração. Diríamos que actualmente o panorama demográfico português é significativamente diferente do panorama observado no passado recente. Enquanto que, no início dos anos 90, a renovação de gerações se encontrava planeamento assegurada o ISF, (o índice sintético de fecundidade) era de 1,56 filhos por mulher, em 1991, e em 2001 com um ISF já menor 1,45 filhos por mulher, em 2014 o ISF, representa já 1,23 filhos por mulher. A substituição de gerações em Portugal já não é garantida, tendo essa capacidade sido perdida na década de 90 até hoje, 2014.

No início dos anos 90, os valores da esperança de vida à nascença masculina e feminina eram, respectivamente, de 70,6 anos e de 77,6 anos, valores que em 2011 passaram para 76,7 anos (H) e 82,6 anos (M), (vd quadro 128).

Quando se analisa o quadro 134, em relação ao saldo natural, verifica-se ao longo dos vários decénios a supremacia estatística da população de idosos em relação aos jovens.

Perante estes dados, a imigração em Portugal passa a ser a componente principal dos movimentos migratórios externos. Por outro, no caso das populações estrangeiras, não só o seu número aumentou significativamente até à década de 2001, como passam a implicar novos grupos de nacionalidades, em especial de Leste europeu⁹¹¹.

O número de estrangeiros residentes em Portugal tem, assim, aumentado significativamente. De 1981 a 2001 o número de estrangeiros titulares de autorização de residência, cartão de residência, ou mais recente, de autorização de permanência aumentou mais do que 6 vezes, sendo que o total da população residente em Portugal aumentou, nesse período, apenas 5%. Trata-se de um aumento sem dúvida extremamente importante que assumiu, aliás, uma expressão particularmente forte nos anos mais recentes.(Quadro 120).

Quadro 120 - População Estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades - Portugal

Anos	Total	Total	Europa					África	
			Moldávia	Reino Unido UK)	Roménia	Ucrânia	Total	Angola	Cabo Verde
1981	54.414	16.573	"	3.036	5	"	24.895	1.508	21.008
2001	223.997	67.127	45	14.953	508	203	107.309	22.751	49.845
2004	263.322	83.687	1.048	17.976	1.219	1.551	121.584	26.517	54.788
2005	274.631	88.781	1.390	19.005	1.564	2.120	124.541	27.533	55.608
2006	332.137	124.901	7.459	19.761	5.446	22.846	129.806	28.856	57.369
2007	401.612	168.124	11.414	23.608	17.200	34.240	138.337	30.431	61.110
2008	436.020	166.025	21.067	15.371	26.425	52.472	125.671	27.307	50.887
2009	451.742	176.433	20.726	16.373	32.457	52.253	120.223	26.292	48.417
2010	443.055	176.834	15.632	17.196	36.830	49.487	107.079	23.233	43.510

⁹¹¹ Para esta situação concorreram, do lado de Portugal, entre outras, as crescentes necessidades de mão-de-obra, em especial no sector da construção civil e das obras públicas; a informalidade de certos sectores da economia; a possibilidade dos estrangeiros regularizarem a sua situação em Portugal através da figura legal criada em 2001, (Dec-Lei n.º/2001 de 10 de Janeiro) "autorização de permanência"; a cessação de obrigatoriedade de consulta prévia para a concessão de visto aos nacionais de muitos países do Leste Europeu e a supressão dos controlos fronteiriços entre certos Estados-membros (inicialmente sete) com a aplicação de Acordo de Schengen (1995).



2011	434.708	177.528	13.586	17.675	39.312	48.010	103.993	21.329	43.475
2012	414.610	164.215	11.503	16.649	35.216	44.050	100.876	19.873	42.388
2013	398.268	158.992	9.968	16.471	34.204	41.074	100.845	19.967	42.011
2014	390.114	153.937	8.458	16.560	31.505	37.809	98.948	19.478	40.563

(continuação) População Estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades - Portugal


Anos	África			América		Ásia	
	Guiné Bissau	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Total	Brasil	Total	China
1981	820	499	723	11.548	4.349	1.114	297
2001	17.791	4.725	6.304	39.018	23.422	9.724	3.953
2004	20.511	4.953	7.828	44.879	28.730	12.331	5.278
2005	20.935	5.029	8.198	47.624	31.500	12.837	5.551
2006	21.170	5.154	8.874	58.708	42.319	17.870	8.081
2007	22.174	5.403	9.736	72.387	55.665	21.902	9.689
2008	23.842	3.347	11.402	115.549	106.704	28.425	13.313
2009	22.404	3.305	11.142	124.667	115.882	30.080	14.373
2010	19.304	3.109	10.175	127.872	119.195	30.961	15.600
2011	18.131	2.995	10.274	120.172	111.295	32.700	16.595
2012	17.462	2.901	10.174	114.540	105.518	34.662	17.186
2013	17.574	2.825	10.169	100.296	91.238	37.805	18.445
2014	17.728	2.813	10.028	94.392	85.288	42.492	21.042

Fontes/Entidades: INE | SEF/MAI, PORDATA
Última actualização: 2015-06-26

Estes importantes aumentos não obstam, contudo, a que a população de nacionalidade estrangeira, residente no território português, ainda representa uma magra fatia da população residente em Portugal.

Fazendo uma análise mais restrita do quadro, percebe-se que o último Recenseamento Geral da População (2001), apenas 2,2% dos residentes em Portugal não tinha nacionalidade portuguesa, percentagem que é claramente inferior à verificada, no final dos anos 90.

Nota-se, porém, que a representatividade dos cidadãos estrangeiros em Portugal aumentou em anos muito recentes, com as vagas imigratórias, em especial da Europa de Leste, nomeadamente ucraniana, romena, e chinesa e do Brasil, verificando-se em contrapartida a perda de importância relativa de outros residentes estrangeiros dos PALOP e da União Europeia, em 2002 o stock de estrangeiros em situação regular em Portugal, segundo os dados de Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, tinha ultrapassado os 400 mil indivíduos equivalendo, deste modo, a mais de 4% do total de residentes em Portugal apurado pelo Recenseamento de 2001. Face a um quadro migratório diferente do de décadas anteriores, em que Portugal passou a integrar o grupo de países também de imigração e regista aumentos importantes de número de



estrangeiros, justifica-se o interesse de avaliar e conhecer os efeitos destas novas realidades no pulsar presente e futuro de demografia portuguesa.

Ainda fazendo uma reflexão ao Censos 2011, aos dados estatísticos do SEF - Serviços Estrangeiros e Fronteiras, e ao INE - Instituto Nacional de Estatísticas, vieram confirmar o contributo positivo da população estrangeira na demografia portuguesa. Nos últimos 10 anos a população cresceu 2%, significa 206.061 indivíduos, sendo esse aumento explicado em 91% pelo saldo migratório verificado no país, até 2010 Portugal teve um fluxo de imigração – entradas de estrangeiros – superior ao fluxo de emigração – saídas de portugueses.

Os quadros 119 e 120 dá-nos a ideia que os imigrantes têm sido responsável pelo aumento de efectivos em idade activa e pelo incremento dos nascimentos em Portugal, atenuando o saldo natural negativo do país, como demonstra o quadro 119. Assim, a entrada de imigrantes em Portugal tem permitido ao país reforçar os grupos etários mais jovens e em idade activa, atenuando assim o envelhecimento da população portuguesa e a redução da importância relativa de portugueses nesses grupos etários. Os dados dos Censos de 2011 permitem evidenciar que a maioria da população estrangeira, cerca de 63 % apresenta idades entre os 20 e 49 anos, enquanto apenas 41% dos portugueses se encontra nesses grupos etários.

Numa análise mais profunda sobre o incremento dos nascimentos em Portugal, observa-se claramente que as mulheres estrangeiras têm sido responsáveis pelo aumento da nossa população.

Segundo os dados estatísticos demográficos (INE), entre 2006 e 2014 as mulheres de nacionalidade estrangeira representaram uma média anual de cerca de 10% do total dos nascidos-vivos de mães residentes em Portugal. Esta percentagem é particularmente elevada se atendermos a que a população estrangeira apenas representa 3,7 % do total da população residente em Portugal a data dos Censos 2011.



Temos que recordar que o impacto dos nascimentos de mães estrangeiras tem sido particularmente importante nos últimos anos em virtude da quebra no número de nados-vivos do país em 2014, registaram-se menos 30.447 nascimentos em Portugal que os verificados em 2001. A mesma preponderância é verificada nas taxas de natalidade das populações estrangeiras, o que acaba por reflectir também que a sua estrutura etária é mais favorável à ocorrência de nascimentos, uma vez que apresenta uma concentração de efectivos em idade fértil de 15 a 49 anos. Em 2011, por cada 1.000 mulheres a população estrangeira apresentou mais do dobro da prevalência de nascimentos 48,5 que os verificados entre a população portuguesa 16,4.



SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.ª Fase: Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII ALUNOS BRASILEIROS E DA EUROPA DE LESTE.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO VII ESTUDO COMPARATIVO LUSO-AFRICANO COM A LUSA



CAPÍTULO VII ESTUDO COMPARATIVO DA AMOSTRA LUSO-AFRICANA” COM A AMOSTRA “LUSA”

7.1 Caracterização da Amostra “Lusa.”

Tendo decorrido já algum tempo desde a sua elaboração, entende-se que a temática e o quadro conceptual e metodológico, assim como os resultados obtidos com este trabalho continuam actuais, justificando-se acima pertinência desta tese. Não obstante, o texto da tese sofreu ao longo do tempo actualizações, encontrando-se alterações mais profundas ao nível da exploração legislativa e a resultados estatísticos provenientes dos Censos 2011 e o PISA 2012 e 13.

Já afirmamos ao longo do nosso texto em vários capítulos que a imigração em Portugal é um fenómeno em crescimento e a importância das comunidades instaladas, embora atinja valores registados noutros países com maior tradição em imigração⁹¹² alcança já uma dimensão significativa.⁹¹³

⁹¹² Temos o exemplo, em França, no início das décadas 70, 80, cerca de 1/3 da população era já constituída por imigrantes ou descendentes de 1.º, 2.º e em alguns casos de 3.º geração de casais em que pelo menos um dos dois era estrangeiro [GOKALP; 1988].

⁹¹³ Segundo os dados da PORDATA, 2014, a população estrangeira com estatuto legal de residente por sexo. 390.114, em que 189.463 são do género masculino e 200.651 são do género feminino.

A imigração assume uma importância proporcional se individualizarmos as grandes cidades, com destaque para a grande Lisboa e Vale do Tejo, mais propriamente a área Metropolitana de Lisboa e a Península do Algarve.

Aqui se encontra, a maior parte dos estabelecimentos de ensino onde os descendentes dos novos migrantes constituem uma grande parte da população escolar.

As características demográficas destas populações, designadamente a sua maior juventude, constituem uma mais valia para a sociedade portuguesa, na medida em que contribuem para a atenuação do ritmo do processo de envelhecimento da população residente em Portugal.


Quadro 121 - Alunos matriculados no ensino secundário: total e por modalidade de ensino - Portugal

Anos	Total	Cursos Técnicos Profissionais cursos Tecnológicos	Via de Ensino cursos Gerais	Cursos de Aprendiza gem	CEF	Cursos Profissionais	Recorrentes e Outros
2004	382.212	53.831	212.927		2.877	34.399	78.178
2005	376.896	60.697	206.133		2.832	36.765	70.469
2006	347.400	53.384	188.764		3.422	36.943	64.887
2007	356.711	44.532	196.149		5.224	47.709	63.097
2008	349.477	27.361	196.337		8.425	70.177	47.177
2009	498.327	22.039	195.688	13.584	4.388	93.438	169.190
2010	483.982	16.543	197.711	17.619	2.320	107.266	142.523
2011	440.895	15.288	198.085	18.669	2.117	110.462	96.274
2012	411.238	12.296	199.321	21.056	2.012	113.749	62.804
2013	398.447	8.220	201.336	33.366	3.025	115.885	36.615
2014	385.210	6.729	201.118	35.400	1.920	117.699	23.344

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA
Última actualização: 2015-07-16

Pela análise do quadro verificamos que no ano lectivo 2014 havia no ensino secundário no todo nacional na via de ensino regular 201.118 alunos, e havia 117.699 alunos no ensino profissional, tendo também alunos matriculado em cursos de características profissionais, 6.729 alunos de cursos técnicos profissionais⁹¹⁴ que estão a desaparecer para os profissionais, cursos de

⁹¹⁴ Os cursos tecnológicos são cursos profissionalmente qualificantes e estão orientados numa dupla perspectiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior. São para alunos que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente, pretendam obter uma formação de nível secundário e, cumulativamente, uma qualificação profissional de nível intermédio, e conferem um diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 3.



aprendizagem⁹¹⁵ que apresentam um valor residual e que já não se encontra no sistema de oferta de ensino, tal como os CEF⁹¹⁶ e ensino Recorrente⁹¹⁷.

Um outro olhar para o quadro, observa-se que o ensino profissional representa já 50 % dos alunos matriculados, o quer dizer que há aqui, uma nova opção clara para um ensino mais ligado ao mercado de trabalho. A partir do ano lectivo 2007 presenciei-se uma procura enorme por este tipo de ensino. As escolas profissionais surgem como um modelo de formação inovador no contexto do sistema educativo Português, dada a especificidade do processo de criação, os modelos de organização e gestão e seu desenvolvimento curricular. As escolas profissionais começaram a colocar no mercado de trabalho, profissionais portadores de uma qualificação profissional certificada, de nível III, acompanhada de um diploma de fim estudos secundários permitindo o prosseguimento de estudos no ensino superior.

Assim, no nosso estudo num universo apurado de 3328 alunos de origem portuguesa (e que adiante serão sempre designados por amostra “lusa”) que no ano lectivo 2007/2008, frequentavam o ensino secundário ou equivalente nos concelhos de Faro e Setúbal, a maior parte tem entre os 16 e os 18 anos (682 alunos com 16 anos – 20,6% da amostra “lusa” –, 867 alunos com 17 anos – 26,2% desta amostra – e 592 alunos com 18 anos – 17,9% da amostra), tal como é observável no seguinte quadro 122.

⁹¹⁵ Os Cursos de Aprendizagem preparam para o exercício de profissões qualificadas, facilitando a entrada no mercado de trabalho, permitindo, também, o prosseguimento de estudos. São Candidatos ao primeiro emprego, com idades compreendidas, preferencialmente, entre 15 e 25 anos; Com o 3.º ciclo do ensino básico (ou equivalente) ou habilitação superior ao 3.º ciclo do ensino básico (ou equivalente), sem conclusão o ensino secundário ou equivalente. Em situações excepcionais poderá admitir-se a integração de candidatos com idade igual ou superior a 25 anos em percursos formativos inseridos nos Cursos de Aprendizagem.

⁹¹⁶ Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma oportunidade para os alunos poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

⁹¹⁷ Estes cursos possibilitam a aquisição de conhecimentos e competências ao nível do ensino secundário, permitindo a obtenção de um certificado e de um diploma escolar de 12º ano e, no caso dos cursos tecnológicos e dos cursos do ensino artístico especializado, uma qualificação profissional de nível 3.

Quadro 122 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusa” por nível etário

<i>Nível Etário dos Alunos</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
14 anos	2	0,1
15 anos	378	11,4
16 anos	682	20,6
17 anos	867	26,2
18 anos	592	17,9
19 anos	323	9,8
20 anos	159	4,8
21 anos	85	2,6
22 anos	51	1,5
23 anos	139	0,9
Mais de 23 anos	33	4,9

No que diz respeito ao sexo dos inquiridos da amostra “lusa”, constata-se que, das respostas válidas, 54,3% dos participantes é do sexo feminino e 45,7 % é do sexo masculino.

Quadro 123 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusa” por sexo

<i>Género</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
Feminino	1652	54,3
Masculino	1389	45,7

As habilitações literárias dos progenitores dos participantes na amostra “lusa” encontram-se no quadro 124.

Quadro 124 - Habilitações literárias dos progenitores dos sujeitos da amostra “lusa”

	<i>Frequência Pai</i>	<i>% Pai</i>	<i>Frequência Mãe</i>	<i>% Mãe</i>
Nunca frequentou a escola	22	0,8	13	0,5
Frequentou a escola mas não fez a 4ª classe	116	4,4	91	3,3
1º Ciclo (4ª classe)	618	23,4	495	17,9
2º Ciclo (6ª Classe/Ensino Preparatório)	264	10,0	319	1,5
3º Ciclo (9º Ano de Escolaridade/Antigo 5º Ano)	522	19,8	548	19,8
Ensino Secundário (12º Ano/Antigo 7º Ano)	540	20,5	694	25,1
Curso Técnico Profissional (Nível III)	64	2,4	42	1,5
Curso Profissional (Nível I,II ou III)	40	1,5	34	1,2
Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)	23	0,9	16	0,6
Curso de Educação e Formação	22	0,8	28	1,0
Curso Superior	408	15,5	486	17,6
Total	2639	79,3	2766	83,1
Omissos (Não respondeu)	689	20,7	562	16,9
Total	3328	100,0	3328	100,0

Verifica-se uma percentagem muito diminuta de progenitores que não frequentaram a totalidade da escolaridade obrigatória (5,2% dos pais e 3,8% das mães), com a esmagadora maioria dos pais e mães com habilitações ao nível da escolaridade obrigatória (correspondendo aos 1º, 2º e 3º ciclos actuais – 78,7% dos pais e 79,6% das mães). Encontramos ainda uma percentagem significativa de pais e mães da amostra “lusa” com níveis de escolaridade superior (15,5% dos pais e 17,8% das mães).

Se nós analisarmos a população activa portuguesa por nível de escolaridade completo o quadro 125 do nosso estudo não está muito longe da realidade portuguesa.

Quadro 125 - População activa: Total e por nível de escolaridade completo

Anos	Nível escolaridade	Nenhum	Básico	Secundário e pós-secundário	Superior
2007	5.533,1	288,4	3.639,8	828,5	776,4
2008	5.534,6	268,3	3.609,0	840,1	817,1
2009	5.486,1	233,3	3.497,9	915,6	839,3
2010	5.489,7	223,1	3.397,2	988,0	881,4
2011	5.428,3	209,2	3.159,6	1.079,9	979,6
2012	5.382,6	181,6	2.999,5	1.153,4	1.048,1
2013	5.284,6	154,3	2.825,9	1.222,7	1.081,6
2014	5.225,6	121,9	2.632,5	1.275,5	1.195,6

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última actualização: 2015-06-26

O Quadro 125, reflecte bem a nossa população activa portuguesa dos 5. 225,6 indivudos, 121,9 são analfabetos ou com muito pouca escolarização e representa, 2,3% da população activa, enquanto que 2.632,5 indivíduos só possuem o ensino básico, que representa os primeiros 9 anos de escolaridade, sendo 50,3% da população activa. O ensino secundário, isto é, os três anos de escolaridade após o ensino básico 1.275,5 indivíduos com formação intermédia e representam 24,4 % da população activa no mercado de trabalho e finalmente com ensino superior 1.195,6 de indivíduos, representando 22,8 % da população activa.

No que concerne à situação profissional do pai e da mãe, a maioria refere que trabalham por conta de outrem (53,4% no caso do pai e 57,7% no caso da mãe). Apenas 26,1% refere que o pai trabalha por conta própria e a

percentagem desce para 15,5% no caso da mãe. Significativo é ainda o facto de 13,2% referir que a mãe é doméstica. No que diz respeito à situação profissional dos irmãos, à semelhança das respostas fornecidas pelos alunos “lusó-africanos”, a grande maioria ainda é estudante (65,6% das respostas válidas) ou então já é trabalhador, mas por conta de outrem (27% das respostas válidas).

Quadro 126 - Distribuição dos sujeitos da amostra “lusó” por situação profissional dos pais/padrasto e mães/madrastas

Situação Profissional Pai/Padrasto/Mãe/Madrasta	Pai		Mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Desempregado(a)	132	4,0	169	5,1
Reformado(a)	180	5,4	74	2,2
Por conta própria	870	26,1	516	15,5
Por conta de outrem	1777	53,4	1921	57,7
Doméstico(a)	10	0,3	439	13,2
Estudante	5	0,2	26	0,8
Total	2974	89,4	3145	94,5

Para a amostra “lusó”, pode-se verificar (vdQuadro 127) que os desportos/actividades físicas mais praticados pelos sujeitos são o Futebol (por 46,8% dos sujeitos), a Natação (por 43,9% dos sujeitos) e a Dança (por 39,3% dos sujeitos).

Quadro 127 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusó”

Desportos/Actividades físicas	Respostas		% de casos
	N	Percentagem	%
Atletismo	397	4,8%	12,5%
Ciclismo	408	5,0%	12,9%
BTT	782	9,5%	24,7%
Futebol	1482	18,0%	46,8%
Ginástica	774	9,4%	24,4%
Jogging	236	2,9%	7,5%
Natação	1389	16,9%	43,9%
Motociclismo	443	5,4%	14,0%
Dança	1246	15,2%	39,3%
Pesca	336	4,1%	10,6%
Futebol de salão	720	8,8%	22,7%
Total	8213	100,0%	259,3%

Como se pode observar no Quadro 128 as preferências musicais dos sujeitos da amostra “lusa” vão para a música Pop/Rock (por 79,5% dos sujeitos) e o Rap/Hip-Hop (por 55,4% dos sujeitos).

Quadro 128 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusa”

<i>Música preferida</i>	<i>Respostas</i>		<i>Percentagem de casos</i>
	N	Percentagem	N
Música Portuguesa	1135	20,8%	35,3%
Música Pop/Rock	2554	46,7%	79,5%
Rap/Hip-Hop	1780	32,5%	55,4%
Total	5469	100,0%	170,3%

Os tempos livres dos sujeitos da amostra “lusa” são sobretudo ocupados com a Internet (por 82,9% dos sujeitos) e o Cinema (por 70,7% dos sujeitos) – ver Quadro 129.

Quadro 129 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusa”

<i>Lazer e cultura</i>	<i>Respostas</i>		<i>Percentagem de casos</i>
	N	Percentagem	N
Internet	2704	43,5%	82,9%
Cinema	2306	37,1%	70,7%
Leitura	1213	19,5%	37,2%
Total	6223	100,0%	190,8%

Já em relação aos locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa”, os participantes referem em percentagens muito elevadas a Casa (71,7% dos sujeitos), o Café (54,5% dos sujeitos), a Rua (48,2% dos sujeitos), o Cinema (41,3% dos sujeitos), o Bar e a Discoteca (40,7% e 30,6% dos sujeitos, respectivamente).

Quadro 130 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa”

<i>Locais que frequenta</i>	<i>Respostas</i>		<i>Percentagem de casos</i>
	N	Percentagem	N
Café	1800	17,5%	54,5%
Rua	1591	15,5%	48,2%
Discoteca	1010	9,8%	30,6%
Ginásio	492	4,8%	14,9%

Bar	1343	13,1%	40,7%
Cinema	1364	13,3%	41,3%
Teatro	108	1,1%	3,3%
Associação Recreativa	184	1,8%	5,6%
Casa	2366	23,1%	71,7%
Total	10258	100,0%	310,8%

Ainda para a amostra “lusa”, pode-se verificar (vd Quadro 131) que os desportos/actividades físicas mais praticados pelos sujeitos são bastante diferentes entre os sujeitos do sexo masculino (o Futebol e o Futebol Salão – com 72,2% e 40,9% das preferências, respectivamente) e os sujeitos do sexo feminino (a Dança, a Natação e a Ginástica – com 66,9%, 52,6% e 38,6% das preferências, respectivamente).

Quadro 131 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Desportos/Actividades físicas	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Atletismo	9,0%	16,4%
Ciclismo	10,4%	16,0%
BTT	12,6%	39,0%
Futebol	25,3%	72,2%
Ginástica	38,6%	7,8%
Jogging	9,5%	5,2%
Natação	52,6%	34,8%
Motociclismo	6,5%	22,1%
Dança	66,9%	7,3%
Pesca	4,5%	17,3%
Futebol de salão	7,0%	40,9%

Em relação aos gostos musicais, como se pode observar no Quadro 132, na amostra “lusa” não há diferenças importantes entre os gostos dos sujeitos do sexo feminino e os do sexo masculino.

Quadro 132 - Música preferida pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Música preferida	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Música Portuguesa	36,0%	34,0%
Música Pop/Rock	81,3%	78,3%

Rap/Hip-Hop	56,2%	54,5%
-------------	-------	-------

No entanto, em relação a outras actividades de lazer e culturais, existem diferenças importantes entre sujeitos do sexo feminino e os do sexo masculino na amostra “lusa”. Por exemplo, os sujeitos do sexo masculinos gostam mais de estar a Internet (com 88,9% dos rapazes e apenas 77,4% das raparigas a escolherem esta opção), enquanto os sujeitos do sexo feminino têm uma maior preferência pelo Cinema e pela Leitura, em relação aos do sexo masculino (pois 74,4% das raparigas e 67% dos rapazes escolheram a opção Cinema e 48,5% das raparigas e 24,5% dos rapazes escolheram a opção Leitura – como se pode observar no Quadro 133.

Quadro 133 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Lazer e cultura	Respostas	
	Femininos	Masculinos
Internet	77,4%	88,7%
Cinema	74,4%	67,0%
Leitura	48,5%	24,5%

Já em relação aos locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa”, os sujeitos do sexo feminino frequentam mais o Café (com 58,0% das raparigas e 49,9% dos rapazes a escolherem esta opção) e o Cinema (com 46,9% das raparigas e 35,7% dos rapazes a escolherem esta opção) e menos a Rua e o Bar (41,3% e 36,1% das raparigas e 56,4% e 45,1% dos rapazes, respectivamente) que os sujeitos do sexo masculino.

Quadro 134 - Locais frequentados pelos sujeitos da amostra “lusa” por género (em %)

Locais que frequenta	Respostas	
	Feminino	Masculino
Café	58,0%	49,9%
Rua	41,3%	56,4%
Discoteca	31,5%	28,4%
Ginásio	13,0%	17,2%
Bar	36,1%	45,1%
Cinema	46,9%	35,7%
Teatro	4,0%	2,7%
Associação Recreativa	4,3%	7,0%
Casa	72,8%	71,3%

Quando se solicita aos sujeitos da amostra “lusa” que escolham as cinco actividades (desporto/actividades físicas, música e lazer/cultura) suas preferidas, as que sobressaem são (vd Quadro 135): a Internet, o Cinema, a Música Pop/Rock, o Futebol, a Música Rap/Hip-Hop e a Leitura (com 65,4%, 50,5%, 48,6%, 33,9%, 31,1% e 30,3% dos sujeitos desta amostra a escolherem estas seis actividades, respectivamente).

Quadro 135 - Actividades preferidas pelos sujeitos da amostra “lusa”

Actividades preferidas	Respostas		% de casos
	N	Percentagem	N
Atletismo	253	2,1%	8,4%
Ciclismo	239	2,0%	7,9%
BTT	482	3,9%	16,0%
Futebol	1023	8,4%	33,9%
Ginástica	462	3,8%	15,3%
Jogging	157	1,3%	5,2%
Natação	692	5,7%	22,9%
Motociclismo	216	1,8%	7,2%
Dança	775	6,3%	25,7%
Pesca	208	1,7%	6,9%
Futebol de Salão	476	3,9%	15,8%
Música Portuguesa	398	3,3%	13,2%
Música Pop/Rock	1468	12,0%	48,6%
Rap/Hip-Hop	939	7,7%	31,1%
Internet	1991	16,3%	65,9%
Cinema	1524	12,5%	50,5%
Leitura	915	7,5%	30,3%
Total	12218	100,0%	404,6%

7.2 Comparações entre a amostra “lusa” e a amostra “lusó-africana.”

7.2.1 Comparação das características culturais e desportivas das amostras “lusa” e “lusó-africana.”

Na comparação entre as duas amostras relativamente aos desportos/actividades físicas mais praticados pelos sujeitos existem algumas pequenas diferenças percentuais em duas actividades: a Nataação, mais praticada pelos alunos “lusos” e a Dança, mais praticada pelos alunos “lusó-africanos”(vd Quadro 136).

Quadro 136 - Desportos e actividades físicas praticadas pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)

Desportos/Actividades físicas	Respostas	
	“Lusos”	“Luso-africanos”
Atletismo	12,5%	15,3%
Ciclismo	12,9%	10,6%
BTT	24,7%	20,9%
Futebol	46,8%	45,9%
Ginástica	24,4%	25,2%
Jogging	7,5%	7,2%
Nataação	43,9%	39,5%
Motociclismo	14,0%	12,1%
Dança	39,3%	44,1%
Pesca	10,6%	10,6%
Futebol de salão	22,7%	21,8%

Em relação aos gostos musicais, como se pode observar no Quadro 137, na amostra “lusa” há uma maior apetência pelo Pop/Rock (79,5% de “lusos” contra 66,4% de “lusó-africanos”), enquanto na amostra “lusó-africana” há uma preferência pelo Rap/Hip-Hop (63,7% de “lusó-africanos” contra 55,4% de “lusos”).

Quadro 137 - Música preferida pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)

Música preferida	Respostas	
	“Lusos”	“Luso-africanos”
Música Portuguesa	35,3%	31,3%
Música Pop/Rock	79,5%	66,4%

Rap/Hip-Hop	55,4%	63,7%
-------------	-------	-------

Noutras actividades de lazer e culturais, não existem diferenças importantes entre os sujeitos das duas amostras presentes neste estudo, como se pode observar no Quadro 138.

Quadro 138 - Ocupação dos tempos livres pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)

Lazer e cultura	Respostas	
	“Lusos”	“Luso-africanos”
Internet	82,9%	80,4%
Cinema	70,7%	70,2%
Leitura	37,2%	39,6%

Já em relação aos locais frequentados pelos sujeitos, os alunos “lusos” frequentam mais o Café que os alunos “lusó-africanos” (com 54,5% dos “lusos” e 48,3% dos “lusó-africanos” a escolherem esta opção).

Quadro 139 - Locais frequentados pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)

Locais que frequenta	Respostas	
	“Lusos”	“Luso-africanos”
Café	54,5%	48,3%
Rua	48,2%	48,5%
Discoteca	30,6%	34,0%
Ginásio	14,9%	15,2%
Bar	40,7%	36,8%
Cinema	41,3%	42,3%
Teatro	3,3%	4,4%
Associação Recreativa	5,6%	5,7%
Casa	71,7%	68,7%

Quando se solicita aos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” que escolham as cinco actividades (desporto/actividades físicas, música e lazer/cultura) suas preferidas, as diferenças entre as escolhas das duas amostras que sobressaem são (vd Quadro 140 a Dança (mais preferida pelos alunos “lusó-africanos”), a Música Pop/Rock (mais preferida pelos alunos “lusos”), o Rap/Hip-Hop (mais preferida pelos alunos “lusó-africanos”), a Internet (mais preferida pelos alunos “lusos”) e o Cinema (mais preferida pelos alunos “lusos”).

Quadro 140 - Actividades preferidas pelos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana” (em %)

Actividades preferidas	Origem	
	“Lusos”	“Luso-africanos”
Atletismo	8,4%	12,8%
Ciclismo	7,9%	8,8%
BTT	16,0%	13,8%
Futebol	33,9%	36,0%
Ginástica	15,3%	16,9%
Jogging	5,2%	5,2%
Natação	22,9%	23,0%
Motociclismo	7,2%	7,3%
Dança	25,7%	31,8%
Pesca	6,9%	8,0%
Futebol de Salão	15,8%	14,0%
Música Portuguesa	13,2%	11,9%
Música Pop/Rock	48,6%	40,0%
Rap/Hip-Hop	31,1%	38,5%
Internet	65,9%	60,9%
Cinema	50,5%	45,2%
Leitura	30,3%	29,5%

A comparação dos alunos “lusó-africanos” com os alunos “lusos” naquilo que diz respeito ao acesso à tecnologia e à cultura revela algumas diferenças estatisticamente significativas. Assim, naquilo que diz respeito à preferência pela Internet, a amostra de alunos “lusos” possui uma maior preferência que os alunos “lusó-africanos” ($\chi^2=14,335$, $p<0,001$).

Quadro 141 - Comparação das preferências pela Internet dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”

Internet		Origem		Total
		Lusos	Luso-africanos	
Sem preferência	Frequência	624	149	773
	Frequência esperada	657,6	115,4	773,0
Com preferência	Frequência	2704	435	3139
	Frequência esperada	2670,4	468,6	3139,0

Por outro lado, se bem que os índices de leitura sejam semelhantes nos dois grupos de alunos, a mostra de alunos “lusó-africanos” frequenta menos as salas de cinema que a amostra de alunos “lusos” ($\chi^2=4,200$, $p<0,05$).

Quadro 142 - Comparação das preferências pelo Cinema dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”

Cinema		Origem		Total
		Lusos	Lusó-africanos	
Não vai regularmente	Frequência	1020	204	1224
	Frequência esperada	1041,2	182,8	1224,0
Vai regularmente	Frequência	2306	380	2686
	Frequência esperada	2284,8	401,2	2686,0

Em relação às práticas desportivas, os dois grupos de alunos não se diferenciam. O mesmo não acontece em relação aos seus gostos musicais, pois os alunos “lusos” preferem a música pop/rock e os “lusó-africanos” preferem o rap/hip-hop (com $\chi^2=45,995$, $p<0,001$ e $\chi^2=11,194$, $p<0,01$, respectivamente).

Quadro 143 - Comparação das preferências musicais dos sujeitos das amostra “lusa” e “lusó-africana”

Variáveis (tipo de música)			Origem		Total
			Lusos	Lusó-africanos	
Música Pop/Rock	Não assinala	Frequência	774	213	987
		Frequência esperada	839,7	147,3	987,0
	Assinala	Frequência	2554	371	2925
		Frequência esperada	2488,3	436,7	2925,0
Rap/Hip-Hop	Não assinala	Frequência	1548	228	1776
		Frequência esperada	1510,9	265,1	1776,0
	Assinala	Frequência	1780	356	2136
		Frequência esperada	1817,1	318,9	2136,0

7.2.2 Comparação das habilitações literárias dos pais das amostras “lusa” e “lusó-africana.”

Como se pode observar no quadro 144, as habilitações literárias dos pais da amostra “lusó-africana” são estatisticamente mais elevadas que as dos pais da amostra “lusa” ($\chi^2=50,567$, $p<0,001$).

Quadro 144 - Comparação das habilitações literárias do pai entre a amostra “lusa” e a amostra “lusó-africana”

Habilitações literárias do Pai		Origem		Total
		Lusos	Lusó-africanos	
Até ao 1º ciclo	Frequência	138	18	156
	Frequência esperada	134,9	21,1	156,0
1º Ciclo (4ª Classe)	Frequência	617	45	662
	Frequência esperada	572,6	89,4	662,0
2º Ciclo (6ª classe/Antigo ensino preparatório)	Frequência	264	33	297
	Frequência esperada	256,9	40,1	297,0
3º Ciclo (9º Ano/Antigo 5º Ano)	Frequência	648	99	747
	Frequência esperada	646,1	100,9	747,0
12º Ano/Antigo 7º Ano	Frequência	563	125	688
	Frequência esperada	595,1	92,9	688,0
Curso Superior	Frequência	408	92	500
	Frequência esperada	432,5	67,5	500,0

Como se pode observar no quadro 145, as diferenças entre as duas amostras também são estatisticamente significativas naquilo que diz respeito às habilitações das mães ($\chi^2=53,735$, $p<0,001$).

Quadro 145 - Comparação das habilitações literárias da mãe entre a amostra “lusa” e a amostra “lusó-africana”

Habilitações literárias da Mãe		Origem		Total
		Lusos	Lusó-africanos	
Até ao 1º ciclo	Frequência	104	25	129
	Frequência esperada	111,2	17,8	129,0
1º Ciclo (4ª Classe)	Frequência	495	32	527
	Frequência esperada	454,2	72,8	527,0
2º Ciclo (6ª classe/Antigo ensino preparatório)	Frequência	319	29	348
	Frequência esperada	300,0	48,0	348,0
3º Ciclo (9º Ano/Antigo 5º Ano)	Frequência	652	107	759
	Frequência esperada	654,2	104,8	759,0
12º Ano/Antigo 7º Ano	Frequência	710	144	854
	Frequência esperada	736,1	117,9	854,0
Curso Superior	Frequência	486	106	592
	Frequência esperada	510,3	81,7	592,0

Também aqui as habilitações literárias são mais elevadas para as mães dos participantes da amostra “lusó-africana” do que para as dos participantes da amostra “lusa”.

7.2.3 Comparação das opções para o futuro vs habilitações literárias dos progenitores.

O cruzamento das variáveis “opções para o futuro” e as habilitações literárias do pai e da mãe nas duas amostras presentes neste estudo revelaram alguns resultados importantes. Assim, os participantes na amostra “lusa” fazem as suas opções para o seu futuro independentemente dos níveis de habilitações literárias dos respectivos pais, excepto naquilo que diz respeito a “ser um bom profissional”, onde os filhos de pais com níveis mais elevados de habilitações

apontam mais vezes esta opção que os filhos de pais com níveis de habilitações mais baixos.

Quadro 146 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias do pai (amostra “lusa”)

Opções para o futuro	Habilitações literárias do Pai (amostra “lusa”)					
	Até ao 1º ciclo	1º Ciclo 4ª Classe	2º Ciclo 6ª classe/Antigo ciclo preparatório	3º Ciclo 9º Ano/Antigo 5º ano	12º Ano Antigo 7º Ano	Curso Superior
Ingressar no Ensino	76	304	138	333	295	212
	63,9%	56,6%	59,2%	59,1%	60,6%	59,7%
Ingressar no mundo do trabalho	45	249	95	219	204	115
	37,8%	46,4%	40,8%	38,9%	41,9%	32,4%
Aceder a uma profissão bem remunerada	33	174	81	201	167	96
	27,7%	32,4%	34,8%	35,7%	34,3%	27,0%
Aumentar as minhas oportunidades	24	138	52	126	88	74
	20,2%	25,7%	22,3%	22,4%	18,1%	20,8%
Tornar-me empresário ou trabalhador por conta própria	27	110	64	131	112	78
	22,7%	20,5%	27,5%	23,3%	23,0%	22,0%
Ter mais confiança nas minhas capacidades	21	73	35	81	73	53
	17,6%	13,6%	15,0%	14,4%	15,0%	14,9%
Ser mais reconhecido	20	79	27	103	66	61
	16,8%	14,7%	11,6%	18,3%	13,6%	17,2%
Melhorar as minhas relações com os outros	20	60	26	70	47	45
	16,8%	11,2%	11,2%	12,4%	9,7%	12,7%
Melhorar o meu rendimento	20	104	38	88	79	59
	16,8%	19,4%	16,3%	15,6%	16,2%	16,6%
Ser um bom profissional	34	207	83	205	199	149
	28,6%	38,5%	35,6%	36,4%	40,9%	42,0%
Total	119	537	233	563	487	355

O mesmo sucedeu no cruzamento das variáveis “opções para o futuro” e as habilitações literárias das mães na amostra de sujeitos “lusos”. Também aqui,

os participantes na amostra “lusa” fazem as suas opções para o seu futuro independentemente dos níveis de habilitações literárias das respectivas mães, excepto naquilo que diz respeito a “ser um bom profissional”, onde os filhos de mães com níveis mais elevados de habilitações apontam mais vezes esta opção que os filhos de mães com níveis de habilitações mais baixos.

Quadro 147 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias da mãe (amostra “lusa”)

Opções para o futuro	Habilitações literárias da Mãe (amostra “lusa”)					
	Até ao 1º ciclo	1º Ciclo 4ª Classe	2º Ciclo 6ª classe/Antigo ciclo preparatório	3º Ciclo 9º Ano/Antigo 5º ano	12º Ano Antigo 7º Ano	Curso Superior
Ingressar no Ensino	59	253	156	342	351	248
	65,6%	58,7%	54,9%	61,1%	57,5%	57,4%
Ingressar no mundo do trabalho	38	192	125	236	242	150
	42,2%	44,5%	44,0%	42,1%	39,7%	34,7%
Aceder a uma profissão bem remunerada	27	134	102	177	223	129
	30,0%	31,1%	35,9%	31,6%	36,6%	29,9%
Aumentar as minhas oportunidades	17	110	75	130	117	86
	18,9%	25,5%	26,4%	23,2%	19,2%	19,9%
Tornar-me empresária ou trabalhadora por conta própria	20	97	79	120	134	92
	22,2%	22,5%	27,8%	21,4%	22,0%	21,3%
Ter mais confiança nas minhas capacidades	13	65	31	85	99	70
	14,4%	15,1%	10,9%	15,2%	16,2%	16,2%
Ser mais reconhecida	21	59	40	92	86	77
	23,3%	13,7%	14,1%	16,4%	14,1%	17,8%
Melhorar as minhas relações com os outros	13	48	33	58	74	55
	14,4%	11,1%	11,6%	10,4%	12,1%	12,7%
Melhorar o meu rendimento	9	91	42	98	104	67
	10,0%	21,1%	14,8%	17,5%	17,0%	15,5%
Ser uma boa profissional	28	155	105	202	246	171
	31,1%	36,0%	37,0%	36,1%	40,3%	39,6%



Total	90	431	284	560	610	432
-------	----	-----	-----	-----	-----	-----

Já com a amostra “lusó-africana” o cruzamento destas duas variáveis aponta para resultados bem diferentes. Assim, os participantes na amostra “lusó-africana” fazem opções para o respectivo futuro diferentes consoante as habilitações literárias dos seus pais. Por exemplo, quanto mais elevado é o nível de habilitações literárias dos seus pais, mais os alunos referem como opção para o seu futuro o prosseguimento de estudos a nível superior (apenas 62,5% dos participantes cujos pais não têm frequência escolar ou têm frequência abaixo do 4º ano e 95,5% dos participantes cujos pais têm o ensino superior), menos importante é a melhoria das suas oportunidades ou do seu rendimento e mais referem a opção de se tornarem empresários ou trabalhadores por conta de outrem.

Quadro 148 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias do pai (amostra “lusó-africana”)

Opções para o futuro	Habilitações literárias do Pai (amostra “lusó-africana”)					
	Até ao 1º ciclo	1º Ciclo 4ª Classe	2º Ciclo 6ª classe/Antigo ciclo preparatório	3º Ciclo 9º Ano/Antigo 5º ano	12º Ano Antigo 7º Ano	Curso Superior
Ingressar no Ensino	10	39	29	81	113	85
	62,5%	86,7%	87,9%	84,4%	92,6%	95,5%
Ingressar no mundo do trabalho	9	26	18	47	66	47
	56,3%	57,8%	54,5%	49,0%	54,1%	52,8%
Aceder a uma profissão bem remunerada	5	9	10	31	45	24
	31,3%	20,0%	30,3%	32,3%	36,9%	27,0%
Aumentar as minhas oportunidades	3	12	8	19	26	12
	18,8%	26,7%	24,2%	19,8%	21,3%	13,5%
Tornar-me empresário ou trabalhador por conta própria	1	10	6	20	25	24
	6,3%	22,2%	18,2%	20,8%	20,5%	27,0%
Ter mais confiança nas minhas capacidades	3	5	4	10	10	11
	18,8%	11,1%	12,1%	10,4%	8,2%	12,4%
Ser mais reconhecido	2	3	4	10	12	9
	12,5%	6,7%	12,1%	10,4%	9,8%	10,1%
Melhorar as minhas relações com os outros	0	1	0	3	6	5
	0,0%	2,2%	0,0%	3,1%	4,9%	5,6%

Melhorar o meu rendimento	3 18,8%	7 15,6%	2 6,1%	7 7,3%	8 6,6%	5 5,6%
Ser um bom profissional	4 25,0%	10 22,2%	12 36,4%	25 26,0%	32 26,2%	21 23,6%
Total	16	45	33	96	122	89

O mesmo sucedeu no cruzamento das variáveis “opções para o futuro” e as habilitações literárias das mães na amostra de sujeitos “luso-africanos”. Também aqui, os participantes fazem as opções para o seu futuro de forma extremamente dependente dos níveis de habilitações literárias das respectivas mães. Por exemplo, quanto mais elevado é o nível de habilitações literárias das suas mães, mais os alunos referem como opção para o seu futuro o prosseguimento de estudos a nível superior (apenas 58,3% dos participantes cujas mães não têm frequência escolar ou têm frequência abaixo do 4º ano e 93,3% dos participantes cujas mães têm o ensino superior), menos importante é a melhoria das suas oportunidades ou do seu rendimento e menos referem a necessidades de terem mais confiança nas suas capacidades.

Quadro 149 - Cruzamento entre as Opções para o futuro dos alunos e as habilitações literárias da mãe (amostra “luso-africana”)

Opções para o futuro	Habilitações literárias da Mãe (amostra “luso-africana”)					
	Até ao 1º ciclo	1º Ciclo 4ª Classe	2º Ciclo 6ª classe/Antigo ciclo preparatório	3º Ciclo 9º Ano/Antigo 5º ano	12º Ano Antigo 7º Ano	Curso Superior
Ingressar no Ensino	14	25	24	92	127	98
	58,3%	83,3%	85,7%	91,1%	89,4%	93,3%
Ingressar no mundo do trabalho	14	13	15	49	80	54
	58,3%	43,3%	53,6%	48,5%	56,3%	51,4%
Aceder a uma profissão bem remunerada	8	9	6	33	48	30
	33,3%	30,0%	21,4%	32,7%	33,8%	28,6%
Aumentar as minhas oportunidades	5	8	8	25	19	16
	20,8%	26,7%	28,6%	24,8%	13,4%	15,2%
Tornar-me empresária ou trabalhadora por conta própria	6	5	5	20	30	26
	25,0%	16,7%	17,9%	19,8%	21,1%	24,8%
Ter mais confiança nas minhas capacidades	6	3	4	10	11	13
	25,0%	10,0%	14,3%	9,9%	7,7%	12,4%
Ser mais	1	2	4	8	15	14

reconhecida	4,2%	6,7%	14,3%	7,9%	10,6%	13,3%
Melhorar as minhas relações com os outros	0	0	0	6	4	5
	0,0%	0,0%	0,0%	5,9%	2,8%	4,8%
Melhorar o meu rendimento	3	6	1	7	10	7
	12,5%	20,0%	3,6%	6,9%	7,0%	6,7%
Ser uma boa profissional	9	8	10	21	40	27
	37,5%	26,7%	35,7%	20,8%	28,2%	25,7%
Total	24	30	28	101	142	105

A comparação das duas amostras (“lusa” vs “lusó-africana”) revela que as habilitações literárias dos respectivos pais e mães influenciam de forma importante as escolhas dos participantes relativamente ao seu futuro, pois enquanto na amostra “lusa” a influência dos níveis de habilitações literárias de ambos os progenitores se exerce sobre a opção no futuro do sujeito “ser um bom profissional”, na amostra “lusó-africana” essa influência exerce-se ao nível do prosseguimento de estudos de nível superior, numa maior capacidade de empreendedorismo e numa menor necessidade de aumento das oportunidades e de melhoria de rendimentos.

A comparação das duas amostras (“lusa” vs “lusó-africana”) relativamente aos hábitos culturais familiares também revela algumas diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 150 - Comparação dos hábitos culturais dos sujeitos das amostras “lusa” e “lusó-africana”

Variáveis	Origem dos alunos	N	Ordenação média	Valor de U	p
Os meus pais lêem livros, revistas, jornais	Lusos	3253	1887,64	847848,00	0,003
	Lusó-africanos	564	2032,22		
Os meus pais lêem revistas/jornais	Lusos	3255	1914,12	894733,00	0,421
	Lusó-africanos	561	1875,89		
Os meus pais vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	Lusos	3238	1880,47	845026,00	0,015
	Lusó-africanos	556	1996,67		
Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	Lusos	3262	1925,77	876611,50	0,055
	Lusó-africanos	563	1839,04		
Em casa falo dos locais que frequento	Lusos	3260	1916,07	923969,50	0,881
	Lusó-africanos	569	1908,85		

Em casa falo dos amigos	Lusos	3263	1914,35	921300,50	0,712
	Luso-africanos	570	1932,18		
De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	Lusos	3250	1913,90	895686,00	0,359
	Luso-africanos	564	1870,60		
Os meus pais participam em movimentos associativos	Lusos	3229	1885,37	873040,00	0,193
	Luso-africanos	559	1947,21		

Assim, os pais dos alunos “luso-africanos” lêem mais e vão mais ao cinema, teatro e outros espectáculos que os pais dos alunos “lusos” (com $U=847848,00$, $p<0,01$ e $U=845026,00$ e $p=0,05$, respectivamente).

7.2.4 Comparação das preferências ao nível da futura profissão.

Em relação às preferências profissionais, os dois grupos de alunos diferenciam-se em relação a algumas preferências. Assim, os alunos “luso-africanos” têm uma maior preferência para profissionalmente pertencerem aos quadros superiores da administração pública ou do sector privado em comparação com os seus colegas “lusos” e estes, por sua vez, têm uma maior preferência por profissões especializadas.

Quadro 151 - Comparação da profissão preferida pelos sujeitos das amostras “lusa” e “luso-africana”

Profissão preferida		Origem dos alunos	
		Alunos "lusos"	Alunos "luso-africanos"
Membros das Forças Armadas	Frequência	30	13
	% na Origem	1,1%	3,0%
Quadros Superiores da Administração Pública e do Sector Privado	Frequência	156	103
	% na Origem	5,8%	23,8%
Especialistas das profissões	Frequência	4000	588
	% na Origem	150,0% erro!!!	135,8% erro!!!
Técnicos e profissionais especializados	Frequência	1446	253
	% na Origem	54,2%	58,4%
Pessoal administrativo	Frequência	114	17
	% na Origem	4,3%	3,9%
Pessoal dos serviços	Frequência	395	37
	% na Origem	14,8%	8,5%
Agricultores e trabalhadores agrícolas	Frequência	16	1

Operários, artífices	% na Origem	0,6%	0,2%
	Frequência	428	49
Operadores de instalações industriais	% na Origem	16,0%	11,3%
	Frequência	12	10
Trabalhadores não qualificados	% na Origem	0,4%	2,3%
	Frequência	37	4
Total	% na Origem	1,4%	0,9%
	Frequência	2667	433

7.2.5 Qualidades que os empregadores esperam dos seus funcionários.


A análise comparativa daquilo que os alunos pensam que são as expectativas dos empregadores em relação aos seus funcionários revela algumas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos “lusos” e os alunos “lusso-africanos”.

Quadro 152 - Distribuição dos sujeitos das amostras “lusa” e “lusso-africana” em relação às qualidades que pensam que os empregadores esperam dos seus funcionários.

	<i>Frequência Alunos “lusso- africanos”</i>	<i>%</i>	<i>Frequência Alunos “lusos”</i>	<i>%</i>
Responsabilidade	472	88,1	2739	85,1
Dedicação à profissão	332	59,1	1902	61,9
Capacidade de resolver problemas	202	37,7	1179	36,6
Espírito de iniciativa *	149	27,8	658	20,4
Respeito pelos superiores **	150	28,0	449	13,9
Capacidade de trabalhar em equipa **	223	41,6	810	25,2
Competência técnica **	266	49,6	1131	35,1
Bom relacionamento humano **	203	37,9	665	20,7

Nota: * significa que $p < 0,01$ e ** significa que $p < 0,001$

Assim, os alunos “lusso-africanos” consideram de forma mais veemente, comparativamente com os seus colegas “lusos”, que os empregadores esperam dos seus funcionários espírito de iniciativa ($\chi^2=10,005$, $p=0,002$), respeito pelos superiores ($\chi^2=56,963$, $p<0,001$), capacidade de trabalhar em



equipa ($\chi^2=49,012$, $p<0,001$), competência técnica ($\chi^2=28,936$, $p<0,001$) e bom relacionamento humano ($\chi^2=62,846$, $p<0,001$).



7.3 Notas Finais

A adaptação da segunda geração de imigrantes em Portugal é bastante diferenciada de acordo com a origem étnica. Com efeito, analisamos ao longo deste capítulo a adaptação dos filhos de imigrantes, designados por nós luso-africanos, porque aqui estão representados todas as segundas gerações de imigrantes vindos das ex-colónias portuguesas dos anos 70 e 80 para Portugal. Tentámos perceber as suas adaptações no meio escolar e seus desempenhos, como também fizemos o nosso follow-up no mercado de trabalho, aquando do terminos do ensino secundário e profissional.

Pareceu-nos que não só a educação dos pais ou as redes sociais, mas o peso das experiências de um grupo de imigrante desempenha um papel fundamental na educação dos jovens. Também se percebeu que uma parte significativa desta segunda geração já possui naturalidade portuguesa e a maior parte já têm dupla nacionalidade. Como resultado do nosso estudo percebemos que nos anos 70 e 80, além dos pais, vinham também os seus filhos em idades muito pequenas, o que nesta investigação definimos como descendentes dos países de origem africana, luso-africana.

SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

**PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da
Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da
Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.ª Fase:
Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da
Amostra “Luso-Africana” com a Amostra
“Lusa”.

**CAPÍTULO VIII ALUNOS
BRASILEIROS E DA EUROPA DE
LESTE**

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

**CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E
SUGESTÕES PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES.**

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas
Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO VIII ALUNOS BRASILEIROS E DA EUROPA DE LESTE



CAPÍTULO VIII ALUNOS BRASILEIROS E DA EUROPA DE LESTE.

Já afirmamos que a escola é o instrumento de integração, por excelência, também certificamos ao longo do nosso texto que a escola pode ser o principal factor de exclusão. Reconhecemos ao longo deste anos do nosso estudo que a escola portuguesa é cada vez mais diversificada e simbolizada por representações de uma sociedade multicultural, tornando-a necessariamente diferente e actuando diariamente em contexto monocultural.

Presenciamos ainda ao longo do estudo, que as culturas dos nossos alunos são diferenciadoras, os seres humanos que as originam são, por vocação e natureza, plurais e isso é visível na escola e está bem plasmado da sala de aula.

Nas escolas do nosso estudo, notamos que algumas tornam-se mais ricas culturalmente, porque souberam apreciar a mescla de culturas no espaço escola e o tempo de diálogo que souberam conciliar entre si.

Quando voltamos às nossas escolas anos depois deparamos com uma nova realidade, a sociedade da informação e do conhecimento dentro da escola,

potenciada e estendida pelo efeito imparável das TIC, o seu efeito parece operar-se no sentido inverso do das culturas: “as tecnologias propendem a padronizar comportamentos e a diluir as diferenças”. (Carneiro, 2005, p. 5)⁹¹⁸.

Nas nossas análises ao longo do trabalho fomos concluindo que avulta uma grande etnicidade que convive bem com o desempenho escolar, sendo mesmo extraordinário que o manuseamento de duas línguas no seio familiar, quer a língua portuguesa falado ou a escrita, quer a língua de origem, não impediu a perícia de ambas e, em particular, não resultou no prejuízo do português.

Assim, reiteradamente se tem vindo a constatar e a evidenciar em sede de investigação, o problema do insucesso escolar não radica directamente na condição imigrante ou etnicamente minoritária. Bem pelo contrario tem sido a nossa análise. A leitura dos materiais recebidos das escolas do estudo, tornou claro para nós que os relatórios são instrumentos condensadores da informação da escola, instrumentos de comunicação entre a comunidade educativa e pontos de partida de reflexão, e foi por aqui que percebemos melhor os projectos educativos de cada escola e a relação que faziam com os projectos municipais ao nível dos planos de actividades.

Consideramos a informação como função de entendimento das escolas, a análise que foi feita pretende contribuir para a compreensão dos processos em que as escolas se envolveram com estes alunos, com as suas diversidades culturais, dentro do mesmo espaço escola e da sala de aula.

⁹¹⁸ CARNEIRO, R. (Coor.), (2005) “Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento”. A escola perante a diversidade. Afirmo o autor que na senda de uma sociedade do conhecimento mais equitativa e inclusiva do que a “moribunda” sociedade industrial, ambicionamos ter uma escola do futuro aberta à diversidade, mas também capaz de gerir pro-activamente a integração de segundas e terceiras gerações de jovens oriundos de famílias imigrantes. Afirmo ainda de uma forma contundente “O seu falhanço redonda na sociedade de paranoia, do medo e do preconceito. É essa sociedade, manifestamente, não nos serve”.



8.1 A escolaridade dos imigrantes em Portugal.

A população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal é mais jovem que a população de nacionalidade portuguesa: a média de idade da população estrangeira é de 34 anos, enquanto que a média de idades da população portuguesa é de 42 anos.⁹¹⁹

Estes dados reflectem a interferência de dois factores: por um lado, a tendência de envelhecimento da população portuguesa e, por outro, o facto da imigração para Portugal ter tido predominantemente uma motivação económica, chegando por isso ao país essencialmente em idade activa. Nota-se, porém, que a população estrangeira não é um todo homogéneo, identificando-se nacionalidades com idades médias mais jovens (e.g. romenos, brasileiros, chineses) e nacionalidades com idades médias mais seniores (e.g. ingleses). As preocupações que surgiram e resultam no nosso estudo é saber exactamente quantos são os imigrantes actualmente face à recepção financeira em Portugal, e também, quem são os verdadeiros imigrantes que ficaram em Portugal, que têm os filhos na escola portuguesa e ao mesmo tempo perceber a escolaridade que têm esses imigrantes em Portugal.

Segundo os dados apurados nos Censos de 2011 residiam em Portugal Continental, 394.496 estrangeiros, o que traduz 3,7 % do total de residentes do país, que são 10.047.621.⁹²⁰ Verificamos que as 10 nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal à data dos Censos 2011 eram, por ordem de importância: a brasileira, cabo-verdiana, ucraniana, angolana, romena, guineense, britânica, francesa, chinesa e espanhola. (Quadro 153).

⁹¹⁹ Fonte: INE (Instituto Nacional de Estatísticas), 2012, A população estrangeira em Portugal – 2011, destaque INE.

⁹²⁰ Dados de acordo com a versão 2013 da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS). Para obter dados de NUTS III, versão 2002, actualizados até Abril 2015.

Fontes/Entidades: INE, PORDATA. Última actualização: 2015-06-26.

Quadro 153 - Variação registada nas 10 principais nacionalidades residentes em Portugal, entre 2001 e 2011.

Principais nacionalidades	2011		2001	Variação entre 2001 e 2011	
	N	%	N	N	%
1.º Brasil	109.787	27,8	31.869	+77.918	+244,5
2.º Cabo Verde	38.895	9,9	33.145	+5.750	+17,3
3.º Ucrânia	33.790	8,6	10.793	+22.997	+213,1
4.º Angola	26.954	6,8	37.014	-10.060	-27,2
5.º Roménia	24.356	6,2	2.661	+21.695	+815,3
6.º Guiné-Bissau	16.360	4,1	15.824	+536	+3,4
7.º Reino Unido	15.774	4	8.227	+7.547	+91,7
8.º França	14.360	3,6	15.359	-999	-6,5
9.º China	11.458	2,9	2.176	+9.282	+426,6
10.º Espanha	10.486	2,7	9.047	+1.439	+15,9
Total de Estrangeiros	394.496	100	226.715	+167.781	+74

Fonte: Censos, INE (cálculos de Oliveira e Gomes, 2014:32)

Analizamos ainda o quadro 153, em relação a 2001, último Censos conhecido nesta matéria, registamos o crescimento significativo dos residentes de nacionalidade brasileira, ucraniana, romena e chinesa, verificando-se em contrapartida a perda de importância relativa de outros residentes estrangeiros dos PALOP e da União Europeia, residentes e estrangeiros habituais desde de sempre em Portugal, fundamentalmente dos países das ex-colónias portuguesas.

Os estrangeiros mostram claramente uma maior percentagem da população nos níveis de escolaridade mais elevada e já o afirmamos nos capítulos anteriores, mesmo quando comparados com os portugueses. Essa tendência não é, contudo, uniforme para todas as nacionalidades estrangeiras. Segundo os Censos de 2011, as populações estrangeiras residentes com maior percentagem de pessoas com o ensino superior são os nacionais de Espanha, do Reino Unido e da Ucrânia. Também são os estrangeiros que apresentam maior importância relativa de indivíduos com o ensino secundário e pós-secundário, destacando-se nesses níveis de escolaridade os ucranianos, os ingleses e os brasileiros. (Quadro 154).

Esta população estrangeira residente em Portugal vamos encontrá-los sobretudo na região de Lisboa designado por NUTTII, nos municípios da Grande Lisboa e da Península de Setúbal. A percentagem de estrangeiros que se concentra neste território corresponde a 51,6%. Segundo dados dos Censos 2011, Sintra e Lisboa são os municípios que concentram o maior número de

estrangeiros (mais de 34 mil), seguindo-se Amadora, Cascais e Loures (em torno dos 18 mil) e Odivelas (com perto de 13 mil).

Quadro 154 - Estrangeiros por nacionalidade e nível de escolaridade mais elevada completo. Censos 2011 (%)

<i>Nacionalidade</i>	<i>Nenhum</i>	<i>1.º ciclo ensino básico</i>	<i>2.º ciclo ensino básico</i>	<i>3.º ciclo ensino básico</i>	<i>Ensino secundário e pós-secundário</i>	<i>Ensino superior</i>
Portugueses	19,1	26,0	13,4	16,1	13,7	11,7
Total Estrangeiros	14,6	10,2	13,5	20,9	28,1	12,7
UE 27	14,5	6,5	9,9	18,0	29,8	21,2
Extracomunitários	14,6	11,4	14,6	21,8	27,5	10,0
Brasil	12,4	9,6	14,5	20,0	35,1	8,2
Cabo Verde	20,9	23,8	19,0	20,6	12,8	2,8
Ucrânia	12,1	3,1	6,6	17,6	40,5	20,1
Angola	11,5	12,5	20,8	30,0	18,7	6,5
Roménia	17,1	5,7	12,0	24,2	33,0	8,1
Guiné-Bissau	18,2	15,6	12,8	28,0	15,6	4,9
Reino Unido	18,0	3,4	5,3	13,5	37,0	22,8
França	11,7	10,4	15,8	21,2	22,0	19,0
China	28,5	9,3	16,7	26,2	16,2	3,0
Espanha	16,9	12,9	8,7	12,8	16,7	32,0

Fonte: Censos 2011, INE (Cálculos de Oliveira e Gomes, 2014:69)

Na região do Algarve a percentagem de estrangeiros que se concentram em todo o território corresponde a 13,2 %, seguindo-se a cidade de Faro com alguma concentração de estrangeiros, seguindo-se a região Norte com 13,1%.

Se nós relacionarmos os imigrantes e o sistema escolar português verificamos uma melhoria do desempenho escolar dos alunos no ensino secundário português. Temos lido inúmeros estudos da OCDE que revelam que, de forma geral, os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares, quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento. Não sendo Portugal exceção neste domínio nota-se, porém, nos últimos anos uma evolução positiva no desempenho escolar dos imigrantes, diminuindo a distancia no desempenho escolar obtido entre alunos estrangeiros e alunos nacionais. Os dados do Ministério da Educação e Ciência de Portugal revelam que, embora os alunos estrangeiros apresentem globalmente resultados escolares menos satisfatórios que os alunos de nacionalidade portuguesa, entre os anos lectivos de 2007 - 2008 e 2009 - 2011 nota-se uma melhoria da performance escolar dos alunos estrangeiros do ensino secundário.

Quadro 155 - Transição ou conclusão dos alunos no ensino básico e secundário, segundo a nacionalidade e nível de ensino, em Portugal Continental, nos anos lectivos 2007/2008 e 2012/2013 em percentagem (%).

Nacionalidade	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	Transição/conclusão		Transição/conclusão	
	2007 - 2008	2010 - 2011	2007-2008	2010-2011
Portuguesa	91,5	87,9	77,5	79,5
Estrangeiros	82,7	74,4	64,9	69,0
Total	91,1	87,4	76,9	78,9

Fonte: DGEEC – Ministério da Educação (Cálculos de Oliveira e Gomes, 2014:134)

Analizamos ainda no ensino superior o que se passava em número de matriculas, e verificamos que houve uma aumento estudantes no ano lectivo 2012/2013 e foi de cerca de 9% do total de estudantes inscritos no Ensino Superior português eram estrangeiros (33 mil), quando há uma década atrás representavam apenas 3% (cerca de 13 mil no ano lectivo 2000 - 2001). Este aumento evidencia, entre outras razões, a captação de estudantes pelas universidades portuguesas num contexto de internacionalização e competição a nível mundial por estudantes para formação superior, aliado à preocupação de Portugal transpor para o contexto nacional as directivas comunitárias em matéria de atracção de estudantes estrangeiros. Múltiplos acordos bilaterais e multilaterais têm sido estabelecidos também com países terceiros.

8.2 Alunos da Europa de Leste.

Procurou-se construir uma amostra o mais alargado possível onde estivessem representados os diferentes grupos étnicos existentes quer na Península de Setúbal, nomeadamente na autarquia de Setúbal quer na região do Algarve, mormente na autarquia de Faro, pelo que se seleccionaram as escolas do ensino secundário das respectivas autarquias, Faro e Setúbal, abrangendo os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, distribuídos pelos três anos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.ºanos). No gráfico 18 quanto à distribuição por género, 50,74 % são do género feminino e encontram-se em Faro e 57,45 % encontram-se em Setúbal. São do género masculino 49,26% e localizam-se em Faro, 42,55 % do género masculino e encontram-se em Setúbal.



A tendência maioritária para o género feminino está de acordo com a tendência portuguesa, onde se observa um maior número de alunas no ensino secundário. Se extrapolarmos para a sociedade portuguesa verificamos que a população em 2014 eram 10.401,1 portugueses, dos quais, 4.940,8 são do género masculino e 5.460,2 são do género feminino.

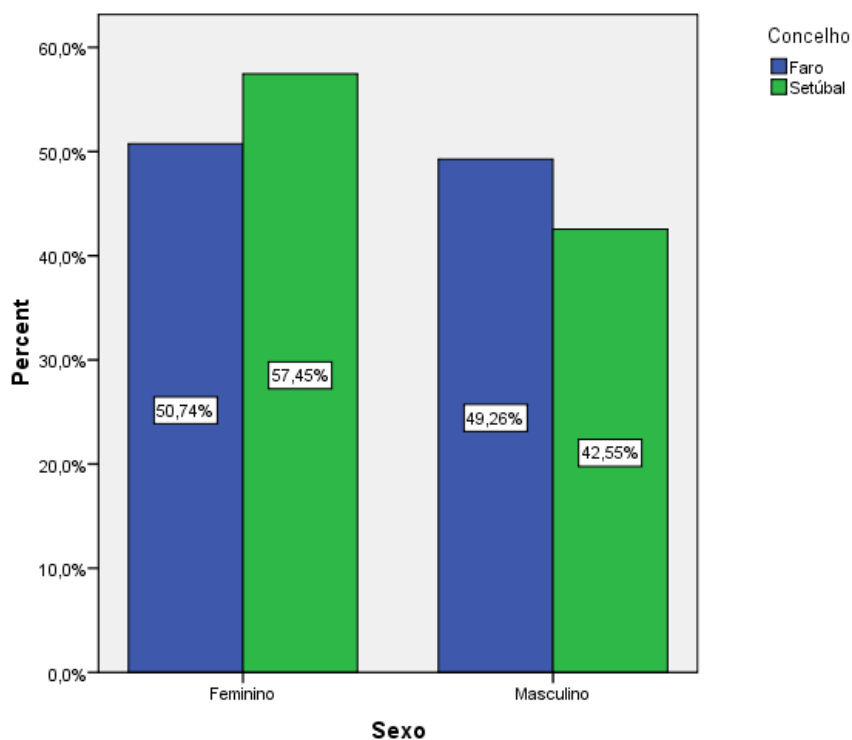


Gráfico 12 - Distribuição da amostra dos alunos do leste por género

A forte concentração de indivíduos e de famílias oriundas do leste como do Brasil deste estudo, não esquecendo também a forte concentração de indivíduos e de famílias oriundas quer dos PALOP quer de países sobretudo do espaço europeu mas também de África e da Ásia, nas regiões do estudo. Não desprezamos nunca a ideia que estes indivíduos fazem destas regiões uma autêntica miscelânea de culturas, tornando-se no nosso ponto de vista um espaço privilegiado para a nossa investigação sobre a escolarização e a integração dos jovens em idade escolar.

Foi ainda pertinente no estudo a língua que se fala e como se escreve, sendo esta considerada um elemento fundamental da pertença dos indivíduos a uma dada cultura e um factor relevante na formação de identidade pessoal e da

identidade social, assumindo-se com toda a pertinência conhecer o modo como os jovens se relacionam com a língua da sociedade majoritária – o português.

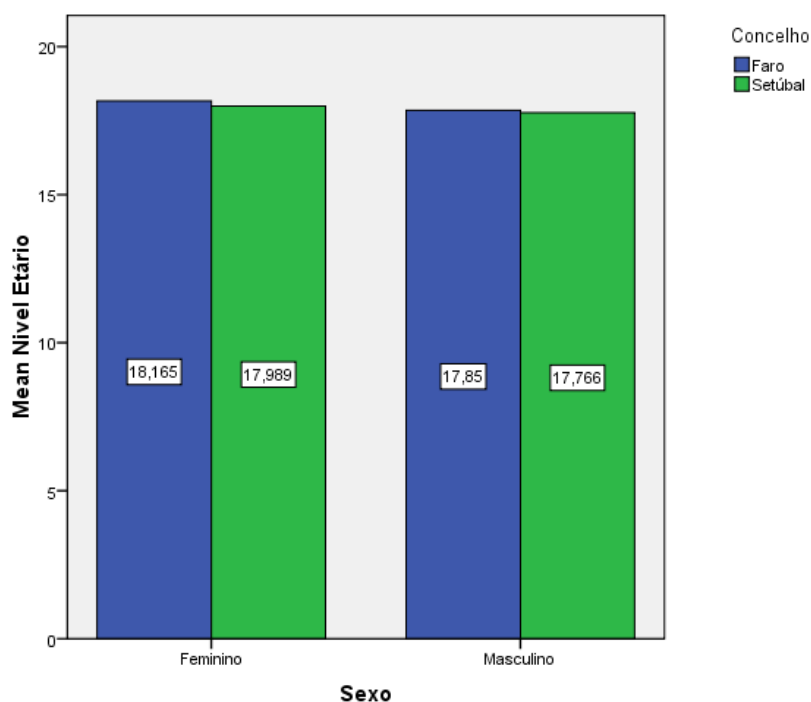


Gráfico 13 - Distribuição da amostra dos alunos do leste por género e idades.

Observa-se no gráfico 19, que estes estudantes do leste, têm idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, estão distribuídos por Faro com idades de 18 anos para o género feminino e de 17 anos para o género masculino. Em Setúbal os estudantes do género feminino e masculino têm 17 anos. Como nota importante é necessário lembrar que a selecção dos alunos fez-se com base na informação recolhida no inquérito por questionário⁹²¹ e, os critérios que estiveram na base da sua escolha garantiram diversidade em termos dos países de origem das respectivas famílias imigrantes, de trajectórias escolares, de aspirações escolares e de género.

⁹²¹ Os alunos foram identificados com o auxílio dos respectivos professores em contexto de sala de aula posteriormente contactados no sentido de se obter uma autorização por escrito dos encarregados de educação como também dos senhores presidentes das escolas envolvidas como também a respectivas autorizações para a realização das entrevistas.

8.3 Alunos brasileiros.

Segundo os Censos 2011 o número de imigrantes de Brasileiros, eram à data de 109.787 indivíduos, e o nosso país não foge à realidade segmentada da maioria dos mercados de trabalho dos chamados países industrializados. Queremos com isto dizer que a dualidade dos empregos permanece numa fractura social “exposta” das mais difíceis de irradiar: a clássica distinção entre bons, chamados decentes empregos, “primários” e maus instáveis, chamados empregos “secundários”.⁹²² Todavia, descendo ao nível da empresa, a dualidade em questão traduz-se no confronto entre actividades de elevado valor acrescentado a cargo de um núcleo estável de gestores e trabalhadores qualificados e polivalentes, por um lado, e actividades complementares de menor valor entregues a trabalhadores com fracas qualificações, ou indiferenciados, e submetidos estes trabalhadores a contratos de duração temporária. Este estudo considerou jovens imigrantes os que vieram para Portugal com idades acima de 15 anos. Segundo Machado e Matias (2006, p. 4)⁹²³

“os imigrantes jovens chegam à procura de melhores condições de vida e, até pela sua idade, não podem ter senão um tempo de resistência relativamente curto. Nasceram e cresceram noutros países e estão a viver os primeiros anos de adaptação a um quadro sociocultural diferente, encontrando-se numa fase do ciclo migratório em que, como migrantes laborais que são, o trabalho ocupa o centro da sua vida.

⁹²² Os autores do estudo percursos laborais e de vida dos jovens imigrantes, Maria C. Cerdeira, (Coord.), fornecem uma ampla evidência científica de que no mercado “primário” se encontram sobre-representados os nativos, enquanto no mercado dito “secundário” os postos de trabalho se encontram desproporcionadamente ocupados por trabalhadores imigrantes, com a inerente diferenciação salarial.

⁹²³ MACHADO, F. L. e MATIAS, A. R. (2006), “Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica” in CIES e-Working Papers, n.º 13/2006. Diz-nos os autores em questão que em sociedades de imigração sedentarizada, a integração dos descendentes de imigrantes é uma questão de máxima importância. Essa integração joga-se em grande parte nas modalidades de transição para a vida adulta vividas pelos jovens filhos de imigrantes. Os autores na sua investigação definiram quatro níveis de especificação teórica e analítica indispensáveis para equacionar sociologicamente essa transição e os seus resultados: a crítica da noção de “imigrantes de segunda geração”; a conceptualização dos descendentes de imigrantes enquanto jovens como quaisquer outros; a consideração da diversidade das condições juvenis contemporâneas; a avaliação da importância das questões de etnicidade.

Os jovens filhos de imigrantes não são imigrantes, nem se pensam como tal. Nasceram ou chegaram em crianças ao país de acolhimento dos seus pais, cresceram aí, frequentaram ou frequentam as suas escolas, têm ao alcance um mercado de trabalho mais amplo e diversificado do que aquele que se oferece aos imigrantes, interiorizam referências culturais que são as das suas famílias, mas também as da sociedade de acolhimento, e têm estilos de vida que, em muitos, e para condição social idêntica, são os mesmos que observamos na juventude nativa.”

Também Seabra et al.(2001),⁹²⁴ afirma no seu estudo, que não podemos distinguir entre imigrante e descendente sendo que todos os jovens em idade escolar com pelo menos um dos pais nascido no estrangeiro são tratados da mesma forma. Neste caso, a nacionalidade deixa também de ser um aspecto diferenciador pelo que Seabra distingue:

“O país de nascimento doa alunos descendentes de imigrantes é diverso; 52,1% nasceram em Portugal; 24,7% nasceram noutros países, ingressando no sistema de ensino português no 1.º ano do 1.º ciclo; e 23,3% entraram em Portugal depois de iniciar o seu percurso escolar no país de origem.

(...) A proporção de alunos com nacionalidade portuguesa depende consideravelmente do país de nascimento. Entre os jovens descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, a maior parte tem nacionalidade portuguesa (94%); ao contrario, entre os alunos nascidos no estrangeiro essa proporção aparece reduzida para cerca de 15%”. (Seabra et al., 2011, Pp 50-51.).

No gráfico 20, distribuição dos alunos brasileiros por género, notámos que no concelho de Faro, é tendencialmente masculina, com 57,1% e com 42,9% feminino, enquanto que, no concelho de Setúbal, a tendência é feminina com 62,1% e com 37,9% do género masculino. Se examinarmos os censos portugueses de 2011 indicam claramente que a população estrangeira é fundamentalmente feminina, o que não acontecia nos censos de 2001.

⁹²⁴ Seabra, define um tipo de classificação mais fluida e leva a que, tal como Machado e Matias (2006) alertam, alguns indivíduos possam estar na fronteira entre as duas categorias. No estudo concreto de Seabra teve dificuldade segundo o autor em classificar duas jovens que se encontram na fronteira. Dália, ucraniana, veio para Portugal com os pais com 14 anos. Após um período curto na escola de inserção da zona de residência, começou a trabalhar. Não tem nacionalidade portuguesa e foi classificada como “jovem imigrante”. Por outro lado, Vanda, nascida em Angola, veio para Portugal aos 13 anos, embora o pai (primeiro) e a mãe (mais tarde) tenham imigrado anos antes de reunirem as condições para a trazerem. Hoje em dia tem nacionalidade portuguesa e foi classificada como “descendente de imigrante”.

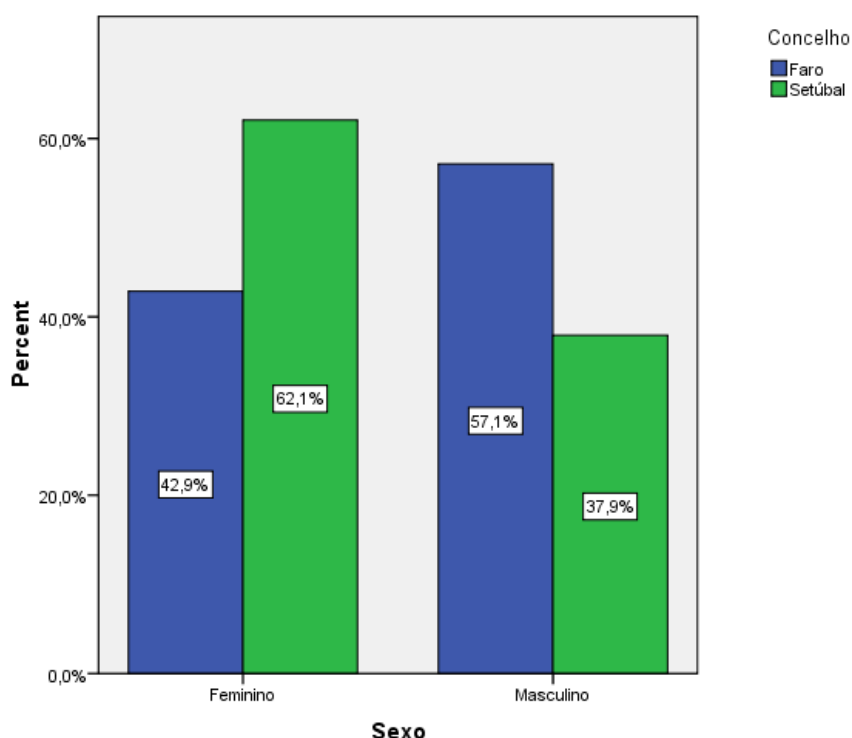


Gráfico 14 - Distribuição dos alunos brasileiros por género

Já afirmamos que a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal é tendencialmente mais jovem que a população portuguesa. Pela análise do gráfico no concelho de Faro, a média de idades é de 17 anos e do género feminino, enquanto que em Setúbal, a média de idades é de 17,4 anos. Já no género masculino em Faro a média de idades é de 16,5 anos enquanto que em Setúbal é de 18 anos, também é em Setúbal que reparamos alunos com mais repetências nos ciclos de estudos.



Verificamos que em Setúbal a população estrangeira neste momento (SEF 2014)⁹²⁵, é de 39.763 indivíduos e em Faro a população estrangeira é de 57.212 indivíduos

⁹²⁵SEF(Serviço de estrangeiros e fronteiras), 2014, “Relatório de Imigração Fronteiras e asilo”. Lisboa. O relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2014 evidencia os aspectos quantitativos e qualitativos do contributo do SEF para a prossecução das políticas públicas em matéria de imigração, asilo, segurança interna e criminal. Neste relatório de 2014 o SEF, põe ênfase na prevenção e combate ao tráfico de seres humanos e sinalização e apoio a potenciais vítimas deste crime. O relatório de 2014 procura fomentar o conhecimento sobre a realidade migratória nacional, sendo complementado pelo portal SEFSTAT na dimensão estatística, bem como pelo “Relatório Anual de Política” da Rede Europeia das Migrações.

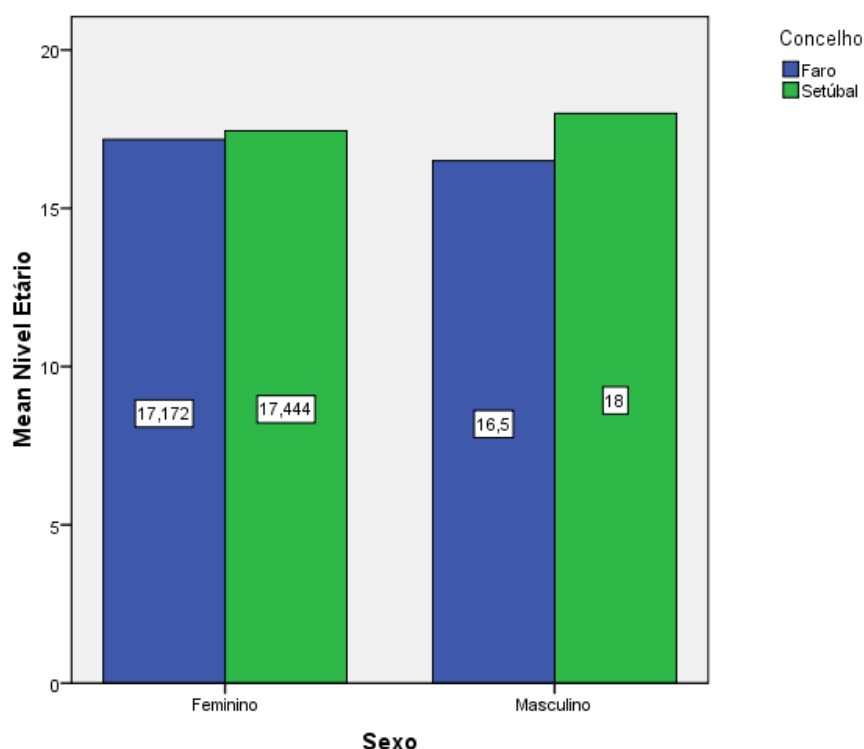


Gráfico 15 - Distribuição dos alunos Brasileiros por género e idades.

No que respeita à composição por idades, a população de alunos estrangeira residente no país apresenta um índice de idades igual aos portugueses. A observação dá-nos no concelho de Faro, península do Algarve o género feminino tem uma média de 17,17 anos de idade, todavia o género masculino no mesmo concelho tem uma idade média de 16,5 anos. No concelho de Setúbal, o género feminino é de 17,4 anos de idade, contrapondo-se o género masculino de 18 anos em Setúbal.

Segundo dados oficiais, no ano 2009 cerca de 17% deste universo tem uma idade até aos 20 anos. O grupo maioritário corresponde ao escalão etário entre os 20 – 39 anos, com uma representação de 48%, seguido do grupo etário dos 40 anos 64 anos, com 31%. Apenas 3,7% dos estrangeiros possuem mais de 65 anos. (vd. quadro 156).

Quadro 156 - População estrangeira, por género e grandes grupos etários, 2009.

		0 - 19	20 - 39	40 - 64	65 e +	Total	% 0 - 19	% 65 +
--	--	--------	---------	---------	--------	-------	-------------	-----------

População	HM	76.963	219.864	143.722	16.777	457.306	16,8	3,7
Estrangeira	H	39.814	109.782	77.917	8.313	235.826	16,9	3,5
	M	37.129	110.082	65.805	8.464	221.480	16,8	3,8

Fonte: INE, Estatísticas demográficas e SEF. 2009.

Uma análise evolutiva segundo as estatísticas do INE, 2011, permite ainda evidenciar que desde 2001 o número de nascimentos tem vindo a diminuir entre as mulheres de nacionalidade portuguesa, enquanto as mulheres de nacionalidade estrangeira registam uma tendência inversa. Verifica-se a partir de 2012 uma quebra ligeira nesta evolução, a que não é alheio o decréscimo da população estrangeira em Portugal, conforme reportado pelos dados anuais do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF).

Também no que diz respeito às taxas de natalidade mantêm-se as mesmas tendências. Ou seja, quando se compara as taxas de natalidade feminina e masculina das populações de nacionalidade portuguesa e estrangeira, chega-se à conclusão que estas são bastante mais elevadas no caso da população estrangeira. Em parte, a explicação para essa superioridade está relacionada com o facto da população estrangeira apresentar uma estrutura etária muito mais favorável à ocorrência de nascimentos - isto é, têm uma concentração maior de efectivos em idade fértil (15 - 49 anos). Por cada 1000 mulheres verifica-se o dobro da prevalência de nascimentos na população estrangeira (55,6 em 2001 e 48,5 em 2011), por comparação ao verificado na população portuguesa (20,4 em 2001 e 16,4 em 2011)⁹²⁶.

Análise feita por nós permite ainda concluir que em 2011 as taxas de natalidade, de portugueses e estrangeiros, sofreram uma queda por comparação a 2001. Nota-se, porém, que enquanto nos portugueses se verifica um decréscimo efectivo no número de nados-vivos (-15,4% e -18,7%)⁹²⁷, no caso dos estrangeiros o que podemos constatar é que há uma diluição do aumento dos nados-vivos no total da estrutura populacional, uma vez que na realidade estes continuam a aumentar (+28,0 e +69,6)⁹²⁸, atendendo ao reforço de outros grupos etários entre a população estrangeira na última década,

⁹²⁶ INE, Estatísticas demográficas. Censos 2011. Lisboa.

⁹²⁷ Idem

⁹²⁸ INE, Estatísticas demográficas. Censos 2011. Lisboa.

nomeadamente o crescimento de uma população idosa. Complementar ao efeito da estrutura etária da população estrangeira (mais jovem e em idade fértil), deve atender-se ainda à efectiva maior propensão para a ocorrência de nascimentos nesta população. Conforme se torna evidente a partir da análise da taxa geral de fecundidade feminina (apresentada na tabela 1) as mulheres de nacionalidade estrangeira com idades entre os 15 e os 49 anos têm quase o dobro da taxa obtida junto das mulheres portuguesas. Esta taxa permite-nos relacionar os nados-vivos com o total de mulheres em idade fértil, anulando assim alguns dos efeitos provocados pela estrutura etária das populações de nacionalidade estrangeira.

Entre as nacionalidades estudadas, as mulheres asiáticas e africanas (chinesas, guineenses, angolanas, cabo-verdianas) revelam níveis de fecundidade superiores aos apresentados pelas mulheres portuguesas e europeias. Destaque também para as mulheres romenas, que revelam em 2011 valores acima da média⁹²⁹.

Quadro 157 - Distribuição das idades dos alunos brasileiros no ensino secundário

Nível Etário					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	15 anos	4	6,3	6,5	6,5
	16 anos	9	14,1	14,5	21,0
	17 anos	17	26,6	27,4	48,4
	18 anos	12	18,8	19,4	67,7
	19 anos	5	7,8	8,1	75,8
	20 anos	6	9,4	9,7	85,5
	21 anos	2	3,1	3,2	88,7
	22 anos	1	1,6	1,6	90,3
	23 anos	1	1,6	1,6	91,9
	mais de 23 anos	5	7,8	8,1	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Omisso	Não respondeu	2	3,1		
	Total	64	100,0		

A selecção dos alunos fez-se com base na informação recolhida no inquérito por questionário⁹³⁰ e, os critérios que estiveram na base da sua escolha garantiram diversidade em termos dos países de origem das respectivas

⁹²⁹ Obra citada.

⁹³⁰ Os alunos foram identificados com o auxílio dos respectivos professores em cada sala de aula desde da 8.15 da manhã até 11,30 horas da noite em todas as turmas/classes em cada escola dos concelhos de Faro e Setúbal.

famílias imigrantes, de trajetórias escolares, de aspirações escolares e de género/sexo. Os questionários foram todos tratados pelo SPSS 16-18.

Pela análise do quadro 155, continuamos a confirmar a média de idades dos brasileiros no nosso ensino secundário e profissional situa-se entre os 17 e 18 anos, havendo casos de 5 alunos com 19 anos e 6 alunos com 20 anos.

Nos vários estudos demográficos analisados por nós, a distribuição geográfica e os quantitativos de alunos estrangeiros em Portugal conduz claramente os padrões da imigração apresentadas nos estudos sobre a população imigrante no território nacional.⁹³¹

Contudo é de salientar no ano lectivo 2008 – 2009, segundo o Ministério da Educação e Ciência, a Grande Lisboa e o Algarve centralizavam 67,2 % dos alunos estrangeiros matriculados nas escolas portuguesas do ensino básico e secundário.⁹³²

Quadro 158 - Distribuição dos alunos em função do género

Sexo / Género					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Feminino	30	46,9	52,6	52,6
	Masculino	27	42,2	47,4	100,0
	Total	57	89,1	100,0	
Omisso	Não respondeu	7	10,9		
	Total	64	100,0		

No quadro 156, presencia-se que o género feminino está equilibrado com o género masculino, se bem que dos 64 alunos brasileiros, 7 não responderam. Como nota de reflexão em relação aos quadros 155 e 156, podemos afirmar que as idades correspondem ao termo do curso do ensino secundário, segundo o género, são bastante semelhantes, embora a idade média de conclusão do curso secundário e profissional seja ligeiramente semelhantes.

Quadro 159 - Distribuição dos alunos pelo seu país de origem.

Naturalidade Aluno					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada

⁹³¹ FONSECA, L. (2008). Migrações, Diversidade e novas paisagens étnicas e culturais, in Portugal Percursos de Interculturalidade. Contextos e Dinâmicas vol.II, Pp 49 -96. Lisboa: ACIDI.

⁹³² MALHEIROS, J.(2005). Migrações. Geografia de Portugal. Vol.II, Pp 87 – 125. Rio de Mouro: Circulo dos Leitores.

Alunos Brasileiros e da Europa de Leste

Valid	Portugal	4	6,3	6,3	6,3
	Brasil	59	92,2	93,7	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	1	1,6		
	Total	64	100,0		

Na distribuição dos alunos pelo seu país de origem, quadro 159, verificamos que 4 alunos já nasceram em Portugal, independentemente os seus pais serem de origem brasileira ou ainda um dos progenitores ser de origem brasileira, enquanto que 1 aluno não respondeu e os restantes alunos, 59 serem de origem brasileira .

Quadro 160 - Naturalidade do Pai/Padrasto

Naturalidade Pai/Padrasto					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Portugal	15	23,4	24,6	24,6
	Brasil	46	71,9	75,4	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	3	4,7		
	Total	64	100,0		

O país de nascimento dos alunos descendentes de imigrantes é bastante diverso, desde dos seus nascimentos já em Portugal e, é já a maioria, e representa 52,1%, e 24,% nasceram em outros países, ingressando o sistema de ensino português e alguns destes alunos já tinham iniciado o seu percurso escolar no país de origem. Assim se destaca o quadro 160, que representa a naturalidade do pai, confere que dos 64 brasileiros, 15 são de origem portuguesa, 3 não responderam, e 46 são brasileiros.

As sociedades de acolhimento não são todas iguais e, por isso, as características e imaginárias de cada uma têm impacto nos imigrantes, particularmente nas formas de incorporação, interacção e adaptação. Os brasileiros em Portugal, as brasileiras em particular, não passam despercebidas nem são confundidas com outros grupos, como acontece com os imigrantes de leste ou dos africanos.

Quadro 161 - Naturalidade da Mãe/Madrasta

Naturalidade Mãe/Madrasta					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Portugal	10	17,2	17,7	17,7
	Brasil	52	79,7	82,3	100,0
	Total	62	96,9	100,0	

Omisso	NÃO RESPONDEU	2	3,1		
	Total	64	100,0		

Quanto à naturalidade da mãe, quadro 161, é interessante verificar que 10 são mulheres portuguesas, 2 não responderam e, os restantes 52 são brasileiras.

Quadro 162 - Escolaridade dos Pais

Habilitações Académicas		Pai/Padrasto		Mãe/Madrasta	
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Frequentou a escola mas não fez a 4ª classe	2	3,1	2	3,1
	1º Ciclo (4ª classe)	9	14,1	2	3,1
	2º Ciclo (6ª Classe/Ensino Preparatório)	1	1,6	-	-
	3º Ciclo (9º Ano de Escolaridade/Antigo 5º Ano)	7	10,9	7	10,9
	Ensino Secundário (12º Ano/Antigo 7º Ano)	13	20,3	26	40,6
	Curso Técnico Profissional (Nível III)	3	4,7	1	1,6
	Curso Profissional (Nível I,II ou III)	1	1,6	-	-
	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)	-	-	1	1,6
	Curso de Educação e Formação	-	-	1	1,6
	Curso Superior	12	18,8	11	17,2
	Total	48	75,0	51	79,7
Omisso	Não respondeu	16	25,0	13	20,3
	Total	64	100,0	64	100,0

As qualificações académicas (graus de ensino) declarados pelo nosso questionário, tem uma observação problemática porque parece revelar que os níveis de qualificação não são muito divergentes daquilo que são as qualificações académicas dos portugueses. Olhando para o quadro 160, verificamos que praticamente todos os inqueridos têm o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, isto é, concluíram com sucesso o ensino básico primário e o preparatório. O destaque vai para o ensino secundário e para o número de licenciados com formação superior. Consideramos estas qualificações académicas um passo gigante para as motivações dos seus educandos, como também uma motivação para os seus êxitos escolares.

Quadro 163 - Situação dos pais perante a profissão

Situação perante Profissão		Pai/Padrasto		Mãe/Madrasta	
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Desempregado	2	3,1	3	4,7
	Reformado	1	1,6	-	-
	Por conta própria	20	31,3	8	12,5
	Por conta de outrem	32	50,0	39	60,9
	Doméstico/a	1	1,6	7	10,9
	Total	56	87,5	57	89,1
Omisso	Não respondeu	8	12,5	7	10,9

	Total	64	100,0	64	100,0
--	-------	----	-------	----	-------

Em termos de mercado de trabalho, a população inquerida nos dois momentos em análise quer ao nível do preenchimento do questionário quer ao nível das entrevistas apresenta-se bem representada no mercado laboral em Portugal, estando 20 inqueridos a trabalhar por conta própria, ao nível dos pais e 8 trabalhadoras por conta própria ao nível das mães. Sendo significativo o por conta de outrem ser para os pais 32 inqueridos e para as mães de 39 indivíduos

No último Censos de 2001⁹³³, a situação profissional dos imigrantes brasileiros já se apresentava bastante diferente em relação ao censos de 1991. Não temos nenhuma relação estatística do Censos de 201, pelo INE, sobre as profissões desempenhadas pelos brasileiros actualmente. Sabemos que eles se encontram sobretudo a exercer funções operárias, artífices e trabalhadores similares e aqui representavam (22,5%), pessoal de serviços e vendedores (19,2%), trabalhadores não qualificados (19%) e técnicos e profissionais de nível intermédio (10,3%). Os especialistas das profissões intelectuais e científicas (9,8%) surgem apenas em quinto lugar. Se analisarmos o nosso quadro de referência da situação dos pais perante a profissão não está muito divorciado dos números dos censos de 2001.

Após os vários olhares prospectivos para o futuro e sobre a nossa análise do que se passa sobre os alunos filhos de migrantes nas nossas escolas portuguesas, hoje Agosto de 2015, a vertente laboral, a imigração futura que aí vem desde da Síria, Íman, Líbia, Afeganistão, irá depender do estado geral da economia portuguesa.

Na actualidade, as razões conjunturais de expansão em Portugal são bastante escassas e o forte apelo à imigração, que se verificou a partir do anos 90 em sectores como a construção civil, é hoje mais reduzido. No entanto, tudo aponta neste momento para que o desenvolvimento do desejado processo de

⁹³³ Em 2001, a proporção da população portuguesa que detinha o ensino secundário e o superior era de 15% e 8,8%, respectivamente, segundo recenseamento do INE, em 2001.

retoma económica tenha implícito uma nova dinamização de vários sectores que vão desde do sector das obras públicas, ao turismo, indústria, passando por construção de aeronaves.

Adicionalmente, a tendência para uma maior terciarização económica do país à custa de uma relativa desindustrialização da sua base produtiva, com particular incidência nos sectores de turismo, actividades de lazer, hotelaria, restauração e comercio favorecerá a atracção de imigração laboral de origem brasileira, nomeadamente porque, a par com outros factores, beneficiam na vantagem linguística, idêntico efeito terá o desenvolvimento de serviços de proximidade a pessoas e famílias.

Quadro 164 - Língua falada em casa e com os amigos

Língua falada em casa		Língua falada com os amigos			
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Apenas a Língua Portuguesa	44	68,8	45	70,3
	Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto	4	6,3	1	1,6
	Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta	1	1,6	1	1,6
	As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa	5	7,8	8	12,5
	As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas de origem dos pais	2	3,1	1	1,6
	Total	56	87,5	56	87,5
Omisso	NÃO RESPONDEU	8	12,5	8	12,5
	Total	64	100,0	100,0	100,0

Relativamente à evolução da mobilidade socioprofissional dos imigrantes brasileiros, já presentes em Portugal, podemos afirmar que os seus sucessos na integração na sociedade portuguesa deve-se fundamentalmente à língua portuguesa não só falada como a escrita. Pela leitura do quadro 164, é importante o domínio da língua falada em casa e com os amigos. Os outros valores que aparecem são residuais, a nossa interpretação tem haver com linguagens próprias de zonas do Brasil, como o Nordeste ou a Paraíba, zonas de grande congregação em Portugal.

Quadro 165 - Domínio do Português escrito

Domínio do Português escrito					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Muito fraco	1	1,6	1,6	1,6
	Fraco	5	7,8	7,8	9,4
	Razoável	21	32,8	32,8	42,2
	Bom	27	42,2	42,2	84,4
	Muito Bom	10	15,6	15,6	100,0

	Total	64	100,0	100,0	
--	-------	----	-------	-------	--

Tendo em conta que o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (AOLP) entrou em vigor definitivamente em vigor em Portugal e no Brasil em Maio e em Dezembro de 2015, respectivamente, ambos os governantes, secundaram a importância da plena aplicação do AOLP em todos os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), como forma de contribuir para o reforço da internacionalização da língua portuguesa, refere a Declaração Conjunta da XI Portugal-Brasil que decorreu em Lisboa, em 13 de Junho de 2013, entre o primeiro-ministro Pedro Passos Coelho e a chefe de Estado brasileira, Dilma Rousseff.

Os dois representantes de Estado de cada País, acolheram, com satisfação, os entendimentos mantidos no âmbito da CPLP com vista à elaboração dos Vocabulários Ortográficos Nacionais e a ulterior elaboração a partir destes, de um Vocabulário Ortográfico Comum, que consolidará, tanto o léxico comum como as especificidades de cada país.

Esta relevância da Língua Portuguesa, enquanto factor incentivador da imigração brasileira para Portugal, permite posicioná-la no quadro do mundo lusófono remetendo, necessariamente, para o contexto mais amplo da própria Lusofonia. Na actual conjuntura socioeconómica, cultural e política dum mundo cada vez mais globalizado e multicultural, dois factos põem em relevo a importância e as possibilidades da Lusofonia em geral, e do Brasil em particular: o humanismo lusófono e o potencial económico brasileiro.

Esta solução irá contribuir assim para a implementação, entre outros instrumentos de corretores ortográficos, tradutores electrónicos e sintetizadores de voz, bem como das bases terminológicas, técnicas e científicas estipuladas pelo Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa. Assim pela leitura do quadro 166, a percepção que os brasileiros têm pelo português escrito é Razoável e Bom, tendo uma percepção fraca de Muito Bom. A força da identidade brasileira é bastante forte em Portugal, a ideia de alegria é uma longa história discursiva com muitas narrativas. Os próprios brasileiros definem-se

identitariamente como extrovertidos. É como se a alegria fosse um traço genético da brasilidade, o que é, obviamente, problemático.

Quadro 166 - Imagens dos alunos face à família

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Os meus pais lêem livros	61	1	5	3,28	1,127
Os meus pais lêem revistas/jornais	61	1	5	3,69	,992
Os meus pais vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	61	1	5	2,48	,993
Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	63	1	5	4,08	1,112
Em casa falo dos locais que frequento	62	1	5	4,02	1,194
Em casa falo dos amigos	61	1	5	3,87	1,118
De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	61	1	5	4,18	1,041
Os meus pais participam em movimentos associativos	59	1	5	2,36	1,436
Valid N (listais)	58				

Isso se relaciona à imagem que o Brasil vende, pelo carnaval a nível mundial. Se olharmos o quadro 166, verificamos que os filhos acham que os pais lêem livros, e que existe uma forte relação familiar, tendo em atenção, que há sempre uma refeição em família e que de um modo geral os pais sabem sempre onde estão os filhos e quem são os amigos. Uma outra leitura interessante é o sentido que os brasileiros têm do associativismo. O quadro expressa movimentos baixos de associativismo brasileiro.

Uma outra dimensão importante dos processos de construção identitária recorrente, entre os imigrantes brasileiros, é a ideia da falta de união pois na compreensão de alguns, há uma diferença crucial entre o imigrante brasileiro no mercado de trabalho e na hora da festa.

Quadro 167 - Situação dos alunos perante o desporto e cultura

Valid	Desporto/cultura	Frequência	%	Desporto/cultura	Frequência	%
64						
	Atletismo	9	14,1	Cinema	42	65,6
	Ciclismo	14	21,9	Leitura	26	40,6
	BTT	14	21,9	Café	27	42,2
	Futebol	32	50,0	Rua	23	35,9
	Ginástica	12	18,8	Discoteca	25	39,1
	Jogging	6	9,4	Ginásio	6	9,4

	Natação	21	32,8	Bar	22	34,4
	Motociclismo	9	14,1	Teatro	1	1,6
	Dança	23	35,9	Associação Recreativa	10	15,6
	Pesca	6	9,4	Casa	44	68,8
	Futebol de salão	19	29,7	Internet	53	82,8

Para uma reflexão do quadro 167, situação dos alunos perante a cultura e desporto, podemos pensar as dificuldades de associação entre os imigrantes brasileiros, por isso o reflexo do quadro ser são tão baixo a percepção que os alunos têm do associativismo.

Os dados em torno da frequência com que os alunos abordam uns com outros destaca-se o cinema, o café e a internet com mundo das redes sociais é natural que se destaca este item.

O quadro ainda aponta a frequência do futebol, sendo também importante a dança e a natação.

8.4 Alunos brasileiros vs alunos da europa de leste. Suas opções de futuro.

Segundo as definições tradicionais, a inserção profissional e, principalmente a inserção profissional dos jovens que acabam o ensino secundário, quer pela via de acesso ao ensino superior, quer aqueles que provêm do ensino profissional, refere-se ao “processo pela qual os indivíduos, não tendo nunca pertencido à vida activa, acedem a uma posição estável no sistema de emprego” (Cordeiro, 2002, p. 82)⁹³⁴. Nesta acepção, entendem alguns investigadores, que a inserção profissional diz respeito ao período “durante o qual o jovem negoceia, no mercado de trabalho, os saberes confirmados por diploma” (Alves, 1993, p. 654)⁹³⁵. Ao longo do nosso estudo observámos que a idealização do “projecto profissional” dos jovens ao concluírem o seus ciclos de estudos, do ensino secundário conduzindo-os ao diploma, se relaciona entre

⁹³⁴ CORDEIRO, J. P.(2002), “Modalidades de inserção profissional nos quadros superiores nas empresas”, in Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 38, Pp. 79 – 98.

⁹³⁵ ALVES, N. (1993), “os jovens e o mundo do trabalho: desemprego e inserção profissional”, in Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do II Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Fragmentos e APS, Pp. 647 – 658.



outras coisas, com os níveis de formação e de aspiração de cada jovem. O capital social e as condições materiais de existência da família ou do próprio, a sua concretização está, por seu turno, em estreita relação com as condições efectivas do mercado de trabalho.

A acentuada expansão do ensino profissional e do ensino superior, nas regiões do estudo, reflecte-se obviamente nas qualificações académicas da população residente, tanto mais que nos últimos anos se confirma a tendência da crescente “regionalização”⁹³⁶ destes níveis de ensino, isto é, a consagração de uma base de recrutamento maioritariamente protagonizada pelos residentes das regiões das escolas do estudo, onde estão instalados os estabelecimentos de ensino.

O nosso estudo demonstrou que há uma relação muito forte entre os estabelecimentos de ensino frequentado e o mercado de trabalho nas regiões do estudo. Também é de salientar, dadas as carecterísticas de ensino superior sediadas no Algarve e Setúbal, observa-se uma dinâmica muito diferenciadas. A quase totalidade dos alunos da nossa amostra concluíram o ensino secundário, quer ao nível do regular, quer ao nível do profissional e técnico profissional, podemos afirmar que o abandono escolar foi bastante residual.

A apreciação que se fez ao quadro 166, em que se avaliou as opções de futuro dos alunos ao terminarem os cursos secundários profissionais, verificou-se para ambas nacionalidades, brasileiras e da Europa de leste, a 1.^a opção era sem sombra de dúvidas o ensino superior. Nota-se assim uma motivação concreto para o ingresso num curso superior.

Quadro 168 - Opções de futuro ao terminar o ensino secundário. Alunos brasileiros e leste europeu.

			Origem	
			Europa de Leste	Brasil
	1. Ingressar no Ensino Superior.	N	27	28
		% na Origem	49,1%	48,3%
	2. Ingressar no mundo do trabalho.	N	21	20
		% na Origem	38,2%	34,5%

⁹³⁶ Projeto defendido por todos os partidos portugueses, mas ao fim de 40 anos ainda não foi aprovado.

Opções de futuro	3. Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar.	N	14	16	
		% na Origem	25,5%	27,6%	
	4. Aumentar as minhas oportunidades de emprego.	N	15	17	
		% na Origem	27,3%	29,3%	
	5. Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria.	N	9	13	
		% na Origem	16,4%	22,4%	
	6. Ter mais confiança nas minhas capacidades.	N	15	13	
		% na Origem	27,3%	22,4%	
	7. Ser mais reconhecido pelos outros.	N	6	10	
		% na Origem	10,9%	17,2%	
	8. Melhorar as minhas relações com os outros.	N	9	11	
		% na Origem	16,4%	19,0%	
	9. Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar.	N	11	11	
		% na Origem	20,0%	19,0%	
	10. Ser um bom profissional no futuro.	N	21	22	
		% na Origem	38,2%	37,9%	
		Total	N	55	58

As razões declaradas nas nossas entrevistas, prende-se pelos projectos profissionais destes diplomados, já que acima de tudo, pesou a possibilidade de desempenhar uma profissão para o qual se sentem vocacionados, que aparece em 3.º lugar no nosso questionário, bem como a motivação para adquirir conhecimento na área do curso e ainda as perspectivas de boas saídas profissionais.

Ao aprofundar mais a nossa análise no ingresso do ensino superior para ambas as nacionalidades, a decisão de ingressar o ensino superior conjugam-se no nosso ponto de vista as motivações de várias ordens, das quais se destacam a vontade de enriquecer a formação pessoal e intelectual, a possibilidade de vir a desempenhar a profissão desejada, ainda o acréscimo das possibilidades de encontrar um emprego e, com igual peso, aumentar as possibilidades de encontrar emprego bem remunerado.

Os factores que podemos considerar mais vincadamente externos à motivação individual, foi o aconselhamento de amigos que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino e ou o mesmo curso, o facto de a escolha ter sido constrangida, ou pela média de entrada no ensino superior ou pela oferta proporcionada de emprego na área de residência assumem expressão

comparativamente reduzida ou mesmo muito reduzida, mais em Setúbal onde a oferta é mais reduzida.

A motivação para trabalhar para a obtenção de rendimentos próprios é uma das principais motivações referidas pelos alunos ao estarem naquele curso concreto. A aquisição de experiência profissional surge como garantia como melhorar e garantir emprego, estas duas análises são reveladoras da preocupação que os jovens desde muito cedo evidenciam pela sua inserção profissional. A estas motivações podemos ainda acrescentar a ajuda ao negócio ou rendimento familiar, como é o caso a posição 9 no quadro 168.

Quadro 169 - As percepções dos alunos face às entidades empregadoras.

			Origem	
			Europa de leste	Brasil
O que os patrões valorizam	1. Responsabilidade	N	50	56
		% na Origem	83,3%	88,9%
	2. Dedicção à profissão	N	37	40
		% na Origem	61,7%	63,5%
	3. Capacidade de resolver problemas	N	21	23
		% na Origem	35,0%	36,5%
	4. Espírito de iniciativa	N	14	12
		% na Origem	23,3%	19,0%
	5. Respeito pelos superiores	N	7	9
		% na Origem	11,7%	14,3%
	6. Capacidade de trabalhar em equipa	N	19	19
		% na Origem	31,7%	30,2%
	7. Competência técnica	N	14	16
		% na Origem	23,3%	25,4%
	8. Bom relacionamento humano	N	9	11
		% na Origem	15,0%	17,5%
	Total	N	60	63

Numa leitura atenta ao quadro 169, as percepções que os alunos têm das entidades empregadoras e o que elas valorizam, foi interessante examinar os valores, referem-se a concepções implícitas ou explícitas, próprias de grupo sociais, que colocam as coisas no horizonte do que é ou não desejável e que influenciam acção social (Caetano et al., 2003).⁹³⁷ Uma vez que a escala de valores produz efeitos na acção social, isto é, orienta a selecção dos modos,

⁹³⁷ CAETANO, A, et. Al. (2003), "Valores do Trabalho em Portugal", in Vala, Jorge et. al., Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa, Lisboa, ICS.

meios e fins da acção. (Caetano et al., 2003), entendeu-se questionar os alunos sobre a hierarquia de valores referentes ao trabalho e a importância que dão ao facto de o trabalho lhes permitir desenvolver capacidades e a estabilidade que tanto desejam.

Quando convidados a avaliar a suas percepções face ao enquadramento profissional na empresa, o que pensam os patrões, os itens que lhes merecem o qualificativo, é o domínio da responsabilidade, quer os nacionais brasileiros quer os nacionais de leste, reforçada este item pelos brasileiros, seguindo-se de perto o interesse da actividade profissional, fazendo com que o empenho está na dedicação à profissão.

Atendendo à segmentação das opiniões, as diferenças mais significativas presenciam-se na capacidade de resolver problemas na empresa quando surgirem, e ter uma atitude positiva ao trabalhar em equipa. Tal atitude poderá relacionar-se, no nosso ponto de vista, com a experiência dos jovens alunos ao longo dos seus crescimentos em Portugal.

8.5 Alunos da Europa de Leste.

Temos vindo a falar da imigração, sempre numa abordagem escolar, não esquecendo a ligação ao mercado de trabalho e ao curso frequentado, como introdução aos alunos da Europa de leste, não podemos esquecer da demografia, aquilo que veio enriquecer de novas crianças sobretudo num país de velhos, concretamente nesta velha Europa, a situação demográfica é grave, sendo mesmo preocupante o envelhecimento da população portuguesa, é incontestável a diminuição do número de nascimentos em Portugal. As consequências humanas e sociais desta crise, são muitas e fáceis de compreender, desde da denúncia significativa da força de trabalho nas múltiplas profissões, pelo vazio social que provoca, a desertificação das escolas, o que tem acontecido nos últimos anos, com encerramentos de milhares escolas do 1.º ciclo do ensino básico em todo o país, que se vai reflectindo nos ciclos de ensino a seguir até ao superior. Neste contexto, os fluxos migratórios, de saída e entradas, ganham no país um novo significado.

Portugal tem sido um forte destino de imigrantes nos últimos anos, provindos de origens que já não são as tradicionais, as ex-colónias portuguesas, a paisagem humana nas nossas escolas e no nosso país, sofreu uma rápida evolução, já afirmamos no nosso estudo o novo mosaico humano que agora se constitui a população portuguesa.

O esforço que foi realizado para levar ao fim este estudo aproveitará, sem dúvida, pensamos nós, a toda a comunidade científica nacional e internacional, e não deixará seguramente de suscitar novas frentes de estudo e de análise. A população escolar da Europa de leste que retiramos do ensino secundário do curso profissional foram 62 alunos.

Quadro 170 - Idade dos alunos no ensino secundário

Nível Etário					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	15 anos	7	11,3	11,3	11,3
	16 anos	15	24,2	24,2	35,5
	17 anos	17	27,4	27,4	62,9
	18 anos	11	17,7	17,7	80,6
	19 anos	7	11,3	11,3	91,9

Alunos Brasileiros e da Europa de Leste

20 anos	2	3,2	3,2	95,2
21 anos	2	3,2	3,2	98,4
mais de 23 anos	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

A análise que se faz ao quadro 170, sobre a idade dos alunos, verifica-se que estão fixados entre os 16 anos e os 19 anos, havendo no entanto 4 alunos com idades de 20 e 21 anos. A justificação para os resultados apresentados pode ser sustentada, pela entrada tardia destes alunos no sistema de ensino português; dificultada muitas vezes pelo desconhecimento do sistema de equivalências entre os sistemas de ensino entre os vários países; também detectámos o receio dos familiares e dos próprios alunos perante situações de irregularidades dos pais ou deles próprios, em contactar as instituições de ensino; a falta de documentação sobre os seus percursos escolares, que coloca dificuldades na atribuição de uma equivalência no sistema de ensino português; um maior número de retenções ou ainda desistências entre os alunos estrangeiros.

Quadro 171 - Distribuição dos alunos em função do género.

Sexo / Género					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Feminino	38	61,3	69,1	69,1
	Masculino	17	27,4	30,9	100,0
	Total	55	88,7	100,0	
Omisso	Não responde	7	11,3		
	Total	62	100,0		

No quadro 169, observa-se que a incidência feminina é mais acentuada que a masculina, se bem que dos 62 alunos de leste, 7 não responderam. Como nota de reflexão em relação aos quadros 170 e 171, podemos afirmar que as idades correspondem ao termo do curso do ensino profissional, segundo o género, são bastante semelhantes, embora a idade média de conclusão do curso profissional seja ligeiramente inferior para o sexo feminino.

Quadro 172 - Distribuição dos alunos pelo seu país de origem.

		Frequência	%
Valid	Moldávia	6	9,7
	Roménia	20	32,3
	Ucrânia	35	56,5
	Total	61	98,4
Omisso	NÃO RESPONDEU	1	1,6

	Total	62	100,0
--	-------	----	-------

Já abordamos no nosso estudo que Portugal tem vindo a diversificar só seus perfis imigratórios, as nossas condições económicas no início dos anos 2000, criou um perfil de entradas de estrangeiros em Portugal, que não eram os comuns dos imigrantes das nossas ex-colónias, e aqui a escola não foge a esta presença de alunos oriundos de diferentes países na sala de aula e, é olhada pelo valor acrescentado que estes contactos interpessoais proporcionam aos jovens com estas idades. Pela análise do quadro 173, é notório a presença da Ucrânia como país com mais presença de alunos, seguindo-se a Roménia ainda com forte presença. Quando confrontados os quadros de origem dos imigrantes de leste verifica-se que a grande presença de estrangeiros de leste são sobretudo a Ucrânia, Roménia, Rússia, Moldávia e Bulgária.

Quadro 173 - Distribuição dos pais, pelo seu país de origem

Países de Origem	Naturalidade Pai	%	Naturalidade Mãe	%
Bulgária	2	3,2	1	1,6
Moldávia	5	8,1	6	9,8
Roménia	19	30,6	17	27,9
Rússia	-	-	1	1,6
Ucrânia	35	56,5	36	58,1
Não Respondeu	1	1,6	1	1,6
Total	62	100,0	62	100,0

Quando se abordou no nosso estudo as 10 nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal, já afirmávamos que nos Censos 2011, a Roménia registava 24.356 indivíduos e a Ucrânia 33.790 indivíduos, o que está de acordo com o quadro de origem dos pais dos nossos alunos, a grande origem vem da Ucrânia seguido da Roménia.

Quadro 174 - Escolaridade dos pais

Habilitações Académicas		Pai/Padrasto,		Mãe/Madrasta	
	Escolaridade dos Pais	Frequência Pai	%	Frequência Mãe	%
Valid	Frequentou a escola mas não fez a 4ª classe	1	1,6	-	
	1º Ciclo (4ª classe)	1	1,6	1	1,6
	3º Ciclo (9º Ano de Escolaridade/Antigo 5º Ano)	2	3,2	4	6,5
	Ensino Secundário (12º Ano/Antigo 7º Ano)	23	37,1	19	30,6
	Curso Técnico Profissional (Nível III)	2	3,2	6	9,7
	Curso Profissional (Nível I,II ou III)	3	4,8	5	8,1
	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)	5	8,1	-	-

Omisso	Curso de Educação e Formação	1	1,6	-	-
	Curso Superior	17	27,4	22	35,5
	Total	55	88,7	57	91,9
	Não respondeu	7	11,3	5	8,1
	Total	62	100,0	62	100,0

Já afirmamos que os estrangeiros mostram maior percentagem de população nos níveis de escolaridade mais elevadas quando comparadas com os portugueses. É muito interessante analisar o quadro 174, que refere as habilitações escolares do Pai e da Mãe, salienta-se que a maioria dos pais destes alunos de leste têm o ensino secundário completo e o ensino superior. Destacou-se no estudo que estes alunos davam uma importância muito grande aos seus sucessos, devido à pressão dos pais e às suas disponibilidades para estudarem com eles.

Segundo dados dos Censos 2011, a importância relativa de empregadores estrangeiros no total de empregadores do país passou de 1,4 % para 5,2%. Este crescimento é ainda mais relevante se considerar que de 1981 para 2001 a taxa de variação de empregadores estrangeiros foi seis vezes superior à registada para os portugueses.

Quadro 175 - Situação dos pais perante a profissão.

		Pai/Padrasto		Mãe/Madrasta	
	Situação da Profissão	Frequência Pai	%	Frequência Mãe	%
Valid	Desempregado	2	3,2	2	3,2
	Reformado	4	6,5	1	1,6
	Por conta própria	17	27,4	16	25,8
	Por conta de outrem	34	54,8	30	48,4
	Doméstico/a	-	-	9	14,5
	Total	57	91,9	58	93,5
Omisso	Não respondeu	5	8,1	4	6,5
	Total	62	100,0	62	100,0

É interessante ainda verificar que a taxa de variação de empregadores estrangeiros entre 2001 e 2011 foi positiva em +15%, enquanto a taxa para os empregadores portugueses foi negativa em - 7%. Entretanto se nós analisarmos o quadro 175, em que se aborda a situação da profissão dos pais dos alunos imigrantes, face ao emprego, reconhece-se que o trabalho por conta própria, tem já um peso significativo nas comunidades locais, se bem

que, a situação de emprego por conta de outrem é a mais relevante. O que quer dizer, que nos últimos anos os estrangeiros, tenderam a optar cada vez mais por criar o seu posto de trabalho. Nasceu no último decénio uma nova classe de empreendedores estrangeiros que aumentou a concorrência no mercado laboral, a construção civil foi o mercado mais significativo deste empreendedorismo.

Quadro 176 - Línguas faladas em casa e com os amigos

	Língua falada em casa	Língua falada com amigos			
		Frequência	%	Frequência	%
Valid	Apenas a Língua Portuguesa	3	4,8	22	35,5
	Apenas a língua do país de origem dos meus amigos	-	-	2	3,2
	Apenas a língua do país de origem do meu pai/padaastro	12	19,4	-	-
	Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta	6	9,7	-	-
	As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa	10	16,1	22	35,5
	As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas de origem	22	35,5	7	11,3
	Total	53	85,5	53	85,5
Omisso	NÃO RESPONDEU	9	14,5	9	
	Total	62	100,0	62	100,0

Em Portugal, nos últimos anos, aumentou a oferta de cursos de aprendizagem da língua portuguesa, quer ao nível da escola com reforço da aprendizagem da língua portuguesa, quer ainda ao nível das autarquias locais, nomeadamente as Juntas de Freguesia e ao nível das Câmaras Municipais. A compreensão da língua do país de acolhimento é um requisito fundamental no processo de integração de migrantes, tendo por isso aumentado a oferta de cursos de aprendizagem da língua portuguesa no todo nacional. O programa de português para todos também tem aumentado desde 2008, o número de alunos abrangidos foi de 10.653 em 2013, segundo o Programa Português para Todos (Oliveira e Gomes, 2014, p.160).⁹³⁸

⁹³⁸ OLIVEIRA, C. R.(2014), “Empregadores estrangeiros em Portugal: o que os Censos nos ajudam a compreender”, in Revista Estudos Demográficos(RED), volume 53, INE: Lisboa, Pp. 7 – 33.

Ao estudarmos o quadro 176, é relevante a língua falada em casa, está entre a língua de origem e o português, sendo a língua de origem é mais falada. Todavia a língua falada com os amigos já é a língua portuguesa.

Como resultado da leitura do quadro 176, é notório o uso do português de forma tendencialmente mais positiva pelos alunos na comunicação entre eles, ficou para nós bastante esclarecedor ao longo das entrevistas formais e informais, que estes alunos dão muita importância à língua portuguesa, onde afirmam considerar muito importante falar correctamente o português, ou mais exactamente, falar correctamente a língua do país onde residem.

Quadro 177 - Domínio do português escrito

Domínio do Português escrito					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Fraco	3	4,8	4,8	4,8
	Razoável	17	27,4	27,4	32,3
	Bom	32	51,6	51,6	83,9
	Muito Bom	10	16,1	16,1	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Ao analisarmos o discurso escrito em língua portuguesa presenciamos que a maioria dos alunos têm um domínio Bom, seguido de Razoável e de Muito Bom. Na nossa última análise a competência de expressão escrita em língua portuguesa as avaliações mais efectuadas referem estar a ser boa, basta ler as nossas entrevistas para confirmar o que estamos a afirmar.

Os dados apontam para um quase *continuum* de metodologias que parecem não diferenciar ensino/aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua de aprendizagem, quer escrita quer falada. Também é importante referenciar o ter em conta a aquisição de outras competências que não se situem especificamente no melhor desempenho comunicativo dos alunos a nível da oralidade e da escrita.

Quadro 178 - Imagens dos alunos face à família.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Os meus pais lêem livros	60	1	5	3,58	1,109
Os meus pais lêem revistas/jornais	60	1	5	3,82	1,000
Os meus pais vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	60	1	5	2,47	,911

Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	60	1	5	4,18	1,000
Em casa falo dos locais que frequento	58	1	5	3,86	,945
Em casa falo dos amigos	60	1	5	3,75	1,052
De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	60	1	5	4,17	,905
Os meus pais participam em movimentos associativos	59	1	5	1,90	1,094
Valid N (listwise)	57				

Pela leitura do quadro 178, é de salientar as percepções que os alunos têm como referenciais os pais, aparece a leitura de livros como pouco reconhecido, por parte dos alunos, da sua importância e eficácia para melhor compreensão e expressão escrita e falada. Este resultado parece-nos merecer da nossa parte uma maior atenção, porque o reconhecimento da motivação para a leitura e também a própria acessibilidade aos mesmos. Pensamos que é um bom exemplo aos filhos, a leitura de livros como uma boa rotina, o mesmo acontecendo aos jornais diários, ao cinema e espectáculos. Parece-nos, ainda, que a maior aproximação a estes objectivos é feita quando em situação de apoio ou em trabalho, devemos privilegiar, o recurso a textos da cultura do aluno e a exemplos da vida diária do país do acolhimento. Fazendo uma leitura mais analítica do quadro, nota-se que os alunos fazem sempre uma refeição diária com os pais, e que estes sabem os locais que frequentam e que falam em casa dos locais que mais frequentam. Apesar de não ser um dos objectivos do estudo, a família, cabe a nós não esquecer a importância da colaboração da geração dos pais, no processo de crescimento dos alunos e que há situações muito variadas nos contextos da migração. Contudo, mesmo em situação de desconhecimento da língua do país de acolhimento por parte da família no seu conjunto, estudos nacionais (Marques e Martins, 2008; Mirostshnik, 2008)⁹³⁹ têm desvendado que a escolaridade dos pais se oferece como um elemento

⁹³⁹ MARQUES, M. M. E MARTINS, A. S. (2008). A Escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste, Lisboa: Alto-comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Observatório da Imigração.

necessário no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, no seu sucesso escolar e no domínio da língua portuguesa. Uma família com níveis de escolarização elevados, sabedores do modo de funcionamento da escola e dos modelos de aluno que ela privilegia é muito mais colaborante e eficaz no suporte escolar dos seus jovens que outra que desconhece parte ou a totalidade destes factores.

Quadro 179 - Situação dos alunos perante o desporto e cultura

Valid		Frequência	%		Frequência	%
62	Atletismo	8	12,9	Cinema	39	62,9
	Ciclismo	8	12,9	Leitura	25	40,3
	BTT	8	12,9	Café	29	46,8
	Futebol	16	25,8	Rua	25	40,3
	Ginástica	15	24,2	Discoteca	18	29,0
	Jogging	8	12,9	Ginásio	13	21,0
	Natação	28	45,2	Bar	18	29,0
	Motociclismo	9	14,5	Teatro	4	6,5
	Dança	26	41,9	Associação Recreativa	3	4,8
	Pesca	6	9,7	Casa	40	64,5
	Futebol de salão	6	9,7			
	Internet	46	74,2			

As expectativas que as famílias dos alunos depositam na escola, enquanto instituição de formação no domínio pessoal e social, são indicadores de uma preocupação com a educação dos seus educandos para a vida em sociedade. Neste sentido, é expectável que abertura dos alunos e pais manifestada para o desporto e cultura, dêem-lhes o referido conforto para preparar cidadãos para a vida em sociedade. Quando nós olhamos o quadro 179, verifica-se que as áreas mais frequentadas pelos alunos são: a internet, acoplada às redes sociais, a dança, a natação, o futebol, seguido do cinema, o estar em casa, o café e a rua. Ainda numa análise mais analítica é interessante observar a presença de alunos oriundos de diferentes nações na escola é olhada pelo valor acrescentado que os contactos interpessoais proporcionam entre os jovens, em particular pela oportunidade de conhecer melhor as várias culturas e hábitos culturais, e, também pelas aprendizagens que resulta do convívio uns com os outros.



8.5.1 Notas finais

É sabido que os imigrantes contribuem positivamente para a demografia portuguesa, o último recenseamento da população realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (Censos 2011), veio reafirmar o contributo positivo da população estrangeira na demografia portuguesa. Nos últimos 10 anos a população cresceu 2% (206.061 indivíduos), sobretudo como consequência do saldo migratório (que explica 91% desse crescimento).

Os migrantes mostram maior percentagem de população nos níveis de escolaridade mais elevados quando comparados com os portugueses. Esta tendência não é, contudo, uniforme para todas as nacionalidades estrangeiras. Segundo os Censos de 2011, as populações estrangeiras residentes com maior percentagem de pessoas com o ensino superior são os nacionais de Espanha (32%, o que equivale a mais 20 pontos percentuais que os portugueses), da Ucrânia (20,1%, mais 10 pontos percentuais que os portugueses). Também ao nível do secundário e pós-secundário se observa que a maioria das populações estrangeiras analisadas têm uma maior importância relativa de pessoas com esse nível de escolaridade do que os portugueses, destacando-se os ucranianos (40,5%, o que equivale a mais 27 pontos percentuais que o verificado para os portugueses), os ingleses (37%) e os brasileiros (35%, mais 22 pontos percentuais).

Os resultados do PISA 2012, indicam uma evolução positiva no que se refere à integração dos alunos imigrantes nos sistemas de ensino dos vários países da OCDE. Segundo o PISA 2012, o perfil socioeconómico dos alunos imigrantes dos países da OCDE encontrava-se em 2012 ligeiramente mais favorecido que o perfil dos mesmos alunos em 2003, verificando-se igualmente uma redução das desvantagens dos alunos imigrantes, face aos não-imigrantes, em termos de desempenho escolar (OCDE, 2013). Portugal revela efeitos menos acentuados do que aqueles que se verificam no conjunto dos países da UE onde a associação negativa entre background imigrante e desempenho escolar assume valores mais elevados. Os dados da Direcção-Geral de Estatísticas da

Educação e Ciência (DGEEC), analisados revelam que embora os alunos estrangeiros apresentam globalmente resultados escolares menos satisfatórios que os alunos da nacionalidade portuguesa, entre o ano lectivo de 2007/2008 e 2012/2013, notou-se uma melhoria da performance escolar dos alunos estrangeiros do ensino secundário. Os estudantes estrangeiros representam em 2012/2013 cerca de 7% do total de estudantes inscritos no Ensino Superior português, tendo aumentado cerca de 3% do total de estudantes neste nível de ensino.



SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.ª Fase: Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.

CAPÍTULO X Estudo qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO XI INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO IX INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

9.1 Escolas Profissionais: êxito escolar e empregabilidade.

Uma das questões sempre presentes na apreciação dos métodos de aprendizagem escolar relaciona-se com a ponderação do interesse que apresentam duas posições susceptíveis de ser confrontadas:

Esta questão, aliás, vai chamar a atenção para o sentido alargado das funções dos professores, no entendimento de que lhes incumbe não só transmitir conhecimentos, mas também (e preferencialmente) conduzir o respectivo processo de assimilação. Significa isto que, por parte do professor, se exige uma permanente atenção ao que os alunos vão realizando, apreciando o sentido problemático das questões apresentadas a lógica das hipóteses que são formuladas.

Mas, verdadeiramente, é nos alunos que se situa a força motriz do método, uma vez que são eles que têm de sentir as dificuldades, bem como a necessidade de as superar. É nisto que se



fundamenta a lógica educativa das situações problemáticas, enquanto actividade cognitiva dos alunos.

Trata-se, no fundo, de reconhecer que, muitas vezes, não se pode explicar um novo conhecimento a partir dos que já se possuem ou não se pode realizar um novo trabalho a partir de procedimentos já adquiridos; então, haverá que descobrir uma nova explicação ou inventar um novo procedimento. E é nesta tentativa de descoberta que se sente, por um lado, a pilotagem distante dos professores e, por outro, o sentido evolutivo dos alunos. (Llorent García, 2006,)⁹⁴⁰

É que a descoberta não pode confundir-se com uma qualquer adivinha ocasional, pois tem de ser conseguida de forma progressiva e orientada, em termos de se sentir que é resultado de um esforço individual determinado, persistente e com sentido voluntário.

Para que a descoberta surja, os alunos têm de ponderar as diferentes hipóteses que se lhes apresentam e fazer escolhas conscientes, baseadas em argumentos sólidos, não caindo em tentação de opções gratuitas ou destituídas de alguma lógica assumida.

As escolhas fundamentadas são o oposto das opções caprichosas, razão pela qual elas suscitam um esforço de reflexão individual que contribui, decisivamente, para aquisição de uma atitude perante a vida.

Com efeito, na vida social futura, haverá múltiplas escolhas a fazer, grandes opções a tomar; e o importante é que isso se faça de forma consciente, com suporte garantido de pensamento na fundamentação que as determine.

Em todos os casos, a condição de seres actantes na vida aconselha a recusa de escolhas gratuitas ou induzidas pelas opções dos outros.

⁹⁴⁰ Llorent García, V.J.(2006) “Las reformas de la formación profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del siglo XXI. Estudio Comparado. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla.

Qualquer que seja a temática que queira abordar-se, relativamente à actividade escolar, vem sempre ao pensamento o papel a desempenhar pelos professores.

Mudam-se os tempos, alteram-se os conceitos, evoluem os paradigmas de escola, mas sempre se mantém a importância a atribuir aos professores no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, bem pode acentuar-se a dificuldade inerente à actividade dos professores traduzida em grande delicadeza e grande exigência profissional que lhe devem estar associados.

Desde logo porque, em qualquer turma, são diversas as personalidades dos alunos que a constituem, sendo certo que a todos têm de atender com o mesmo interesse e idêntica preocupação. Ou, dito de outro modo, em cada momento os professores têm de orientar os caminhos a percorrer por uma multiplicidade de alunos, garantindo que cada um deles segue aquele que lhe é mais ajustado.

E, nesse processo de orientação, nem sequer assiste aos professores a faculdade de escolha, pois que esta deve ser feita por cada um dos alunos, com base na sagesa com que os professores lhes apresentem os dados que a vão fundamentar.

Assim sendo, a vida dos professores é feita de fases de intervenção determinada e fases de apagamento voluntário, dando voz aos alunos para que eles façam as suas opções, sem perder de vista a perspectiva de orientação, próxima ou distante, que as circunstâncias aconselhem.



Vêm estas palavras a propósito dos processos de reorganização curricular em curso ou já anunciados, para se concluir que grande parte do seu sucesso se encontra, inexoravelmente, nas mãos dos professores.

E esta ideia é reforçada se atendermos ao tempo que vivemos, em que fortíssimos meios de informação se vão sucedendo quase em cada dia que passa, convocando os professores para uma nova atitude em que a condição de “transmissor de conhecimentos” se converte cada vez mais na de orientador da procura desses conhecimentos.

Ora, esta última posição é bem mais exigente pois, para além de exigir conhecimento aprofundado por parte dos professores, impõe-lhes a necessidade de uma actualização permanente.

Daí que o sucesso das “reorganizações curriculares” se situe, largamente, nas possibilidades oferecidas aos professores para uma consistente formação contínua e, também, na criação de condições que favoreçam a pesquisa do conhecimento, designadamente com recurso à novas tecnologias de informação.

No entanto, deve ter-se em atenção que as actividades de formação contínua não podem revestir um carácter casuístico ou caprichoso, uma vez que, nesta fase, se devem orientar deliberadamente para a compreensão plena dos objectivos da “reorganização curricular” a que cada professor deve atender e, também, para o pleno conhecimento dos traços inovadores que ela traga consigo.

A educação e a formação ao longo da vida, esbatidas as suas fronteiras, assumidas como fontes determinantes da mudança, e como tal, como prioridades permanentes, constituem de per si, ou em estreita ligação com actividades empresariais e culturais, a base sólida do sucesso da participação individual e colectiva dos portugueses

nessa economia do conhecimento e na coesão social que lhe deverá ser inerente.
(Justo, 2007, p.45)⁹⁴¹

A evolução da sociedade e a criação de riqueza tiveram sempre, o conhecimento, em maior ou menor grau, como base de suporte. A qualificação do capital humano e a sua relevância social são cada vez, com maior nitidez, instrumentos decisivos para o sucesso dessa evolução, designadamente para a dinamização de reformas estruturais, para a maximização de capacidades, para a flexibilização e modernização de organizações, enfim, para o desenvolvimento de ambientes, onde a criatividade e a inovação floresçam com naturalidade.

A União Europeia aprovou, durante a bem sucedida presidência portuguesa, o objectivo estratégico de, na próxima década, fortalecer uma nova economia baseada no conhecimento, coluna vertebral, da sua sustentação, que permita uma fácil integração dos conhecimentos científicos no sistema económico, dominado não apenas por critérios de competitividade irias também por preocupações políticas de coesão e justiça sociais.

Neste quadro a União Europeia e os Estados Unidos da América apresentam-se como dois pólos dominantes do poder mundial, a níveis de natureza política, económica, social ou cultural. Certo é de que novos pólos vão emergindo no próximo futuro, enquanto imensos espaços aguardam por vias de esperança que permitam recuperar atrasos, quase sem medida.

A natureza da competição e o papel que os pólos europeus e americano vão desempenhar são incógnitas neste início dum novo milénio. Pólos individualizados ou complementares, parceiros ou inimigos no mercado, são questões pertinentes, porquanto forças de isolacionismo e de nacionalismo procurarão, inevitavelmente, superar princípios de solidariedade e de convivência, mesmo que firmados em alianças a privilegiar interesses comuns.

⁹⁴¹ JUSTO, J. M. M., et al (2007). "Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional". Porto, Fundação da Juventude.



Tudo isto quer dizer que o futuro da Humanidade está dependente da grandeza e do conteúdo de um novo diálogo atlântico, o qual só pode ser frutuoso para a União Europeia, se esta abandonar o “modelo analítico” de poder, associado ao estatismo dos interesses de cada País e adoptar um “modelo orgânico”, derivado duma visão estratégica, com objectivos e metas calendarizados, salvaguardando sempre a identidade das Nações Constituintes.

Nesta competição, a única forma de aumentar a produtividade, de incentivar a qualidade, de procurar a excelência, de conferir eficácia à gestão e de fomentar coesão social é pensar, estrategicamente, a nível europeu e agir, com inteligência, a nível nacional identificando um projecto mobilizador para os portugueses que contenha a mais valia da nossa vocação universalista.

Ora, na base de um projecto desta dimensão está, como sempre, a educação o da formação, agora alargadas para tempos que vão desde o berço à sepultura e que, por isso, assumem novas dinâmicas ao longo da vida.

Este projecto que se quer mobilizador, que confira formas inovadoras à simbiose da Cultura e Tecnologia, via possível de encurtamento do fosso tecnológico entre escolas e a sociedades.


A educação e a formação ao longo da vida, esbatidas as suas fronteiras, assumidas como fontes determinantes da mudança, e como tal, como prioridades permanentes, constituem de per si, ou em estreita ligação com actividades empresariais e culturais, a base sólida do sucesso da participação individual e colectiva dos portugueses nessa economia do conhecimento e na coesão social que lhe deverá ser inerente.

Com atrasos de gerações que se irão manter, mas que se podem reduzir pela adopção de novos métodos de trabalho e de medidas organizativas que mobilizem globalmente o Estado e a sociedade civil; com interesses corporativos sabiamente distribuídos, nunca será fácil, ao contrário do que se

possa pensar, estabelecer os termos de referência dum consenso nacional para a educação e formação, e muito menos, para as reformas necessárias, se não nos libertarmos das prisões burocráticas que uma anárquica expansão da Administração Pública, acabou por criar. Hoje tudo está montado para esvaziar as acções que representem fins de privilégios, legítimos ou ilegítimamente conquistados. Deste modo podemos dizer que não serão possíveis as mudanças necessárias, sem que haja:

- a) Uma profunda reforma na Administração Pública, associada à clarificação do seu relacionamento com os modelos de gestão das instituições educativas, que terão de ser necessariamente mais flexíveis e responsabilizantes, de modo a permitir decisões em tempo oportuno;
- b) Aprofundamento da democracia participativa, onde a civilidade desempenhe papel decisivo no binómio Estado vs Iniciativa. Privada e no papel de múltiplos “actores”, desde as famílias ao poder local, das instituições de utilidade pública às empresas;
- c) Uma dinâmica na adesão ao desafio da qualidade, o que implica uma heterogeneidade natural na capacidade de afirmação da excelência e, acima de tudo, uma avaliação forte, com consequências visíveis e transparentes para a opinião pública.

É neste quadro que temos de reflectir sobre a base educativa de que dispomos e construir sobre ela a visão estratégica do futuro. Essa base, apesar de todos os esforços significativos levados a cabo nos últimos anos permanece frágil identificando-se com o facto de 70% da população activa portuguesa não ter as qualificações necessárias para as tarefas de modernização institucional ou empresarial, previsíveis para a sociedade do conhecimento. Acresce que, de acordo com os últimos relatórios da OCDE, o impacto das medidas em curso apenas permitirão uma redução máxima de 10% naquela percentagem até 2010. É necessário, pois, inovar nas políticas e maximizar sinergias, no que o Estado deve ser exemplar e eficaz.



A visão estratégica do futuro impõe que se desenhem reformas ou medidas educativas não apenas para resolver problemas a curto prazo mas, antes, para situar a educação na vanguarda do pensamento, assumindo utopias e sonhos dum futuro mobilizador que confira uma personalidade vigorosa ao nosso espírito criador, seja desafiante para a inteligência portuguesa e assuma, sem medo, o modo inigualável de estar no mundo, que caracteriza o “ser português”.

9.1.1 Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego.

«Como vamos melhorar a Educação nos próximos anos?»

Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) como um imperativo social que transcende os desafios do emprego, estando sobretudo em causa a promoção de uma cultura de aprendizagem permanente que deve ser assumida por todos os cidadãos, em todos os seus contextos existenciais. Para tal, será necessário criar condições propiciadoras de uma aprendizagem individual, autónoma e auto dirigida, apoiada em dinâmicas formais, mas também não-formais e informais e conducente a trajectórias singulares capazes de acolher uma diversidade de experiências. Condições como serviços de apoio, orientação e aconselhamento, como oportunidades de formação diferenciadas e ajustadas às necessidades pessoais e a existência de mecanismos de certificação e reconhecimento de todas as aprendizagens.

No mesmo sentido, falar em ALV significa considerar novos públicos (pessoas, grupos, organizações), novos agentes educativos, novos perfis profissionais, novas metodologias e tudo isto perspectivado no quadro de uma gestão territorial integrada.

Paula Santos⁹⁴², no seu artigo «Novos Públicos e Novas Oportunidades de Certificação» e as intervenções de Maria de Lurdes Rodrigues (Ministra da

⁹⁴² SANTOS, P.(2007). “Novos Públicos e Novas Oportunidades de Certificação”. Conselho Nacional de Educação. Debate público. Gravação. Lisboa.

Educação em 2007-2011) e de Pedro Lourtie (Instituto Superior Técnico) para além do contributo de vários participantes, destacando-se o seguinte:

1 - Ideias-chave:

- i. A Aprendizagem ao Longo da Vida deve funcionar como princípio norteador das políticas educativas, consideradas estas em sentido amplo, ou seja, independentemente dos níveis de qualificação existentes. Internacionalmente equacionadas, estas políticas assumem no plano nacional uma particular pertinência e actualidade, atendendo a níveis específicos de insucesso escolar e a um deficit de qualificação ponderado segundo um referencial de competências situado bastante abaixo do que seria desejável em termos de escolaridade básica.
- ii. A existência de novos públicos obriga a novas formas de certificação e reconhecimento de competências o que implica repensar os «percursos clássicos de formação» e as «culturas institucionais», concretamente no Ensino Superior.
- iii. A necessidade de perspectivar as estratégias de Educação de Adultos tendo em conta as possíveis implicações no que respeita à aprendizagem escolar e às condições de desempenho profissional docente.

2 – Dificuldades e obstáculos

- i. As condições de trabalho dos activos, muitas vezes impeditivas do acesso a oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida.
- ii. As «barreiras psicológicas», a ausência de motivação e o cepticismo, tanto por parte dos cidadãos como por parte dos empregadores.
- iii. Oferta formativa desajustada à procura dos aprendentes e ao mercado do trabalho.

3 – Desafios e propostas de acção



- i. Apostar em medidas de política educativa direccionadas para um «círculo virtuoso do sucesso» de modo a poder superar o atraso histórico, a criar oportunidades diferenciadas de formação e a conseguir uma percepção mais positiva da escola.
- ii. Sensibilizar as entidades empregadoras para uma organização do trabalho compatível com as exigências de ALV (horários, etc.).
- iii. Valorizar a formação inicial enquanto parte integrante da ALV, sintonizando a cultura institucional do Ensino Superior com outros públicos, outras exigências de formação e outra mentalidade empresarial.
- iv. Aperfeiçoar os sistemas de validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida.
- v. Estudar medidas de apoio ao emprego, através, por exemplo, da existência de um «Observatório Nacional do Emprego».

O Artigo de José Maria da Costa⁹⁴³, da Liga Operária Católica, subordinado ao tema: «Desafios e Qualificação em Contexto de Trabalho», destacamos três ideias chaves:

1 - Ideias-chave:

- i. A aprendizagem constitui uma dimensão estruturante das histórias de vida.
- ii. As questões da formação e da educação ao longo da vida não podem ser desligadas da problemática geral do desenvolvimento do país.

⁹⁴³ COSTA, J. M. (2007) "Desafios e Qualificação em Contexto de trabalho". Conselho Nacional de Educação. Debate Público. Gravação. Lisboa.


- iii. Equacionadas num quadro de evolução progressiva e positiva, as novas estratégias económicas são mais favoráveis à procura de qualificação.
- iv. A formação em contexto de trabalho responde a uma necessidade dos trabalhadores mas também a uma necessidade das próprias organizações, constituindo um eixo fundamental de uma cultura empresarial marcada pelo empreendedorismo e pelos valores de uma gestão competitiva, participativa e socialmente responsável.
- v. A formação em contexto de trabalho carece de ambientes organizacionais estimulantes, inovadores e responsavelmente atentos aos factores de qualidade relacional e às condições de desempenho profissional de cada trabalhador.

2 – Dificuldades, obstáculos

- i. Escassez de condições e de incentivos à procura individual de formação.
- ii. Empresas ainda pouco sensíveis à necessidade de formação contínua dos seus quadros e aos indicadores de qualidade da sua dinâmica organizacional.
- iii. Gestão pouco eficaz e pouco partilhada dos recursos existentes.

3 – Desafios e propostas de acção

- i. Transformar a Aprendizagem ao Longo da Vida numa estratégia operativa, orientada para a diversificação das vias de qualificação e apostando em dinâmicas de educação de adultos centradas na sua própria formação de base.
- ii. Investir em sistemas de gestão de desempenho pessoal ancorados em princípios de exigência profissional, de avaliação, de controlo, de reconhecimento e de valorização de boas práticas.
- iii. Fomentar nos contextos de trabalho dinâmicas de aprendizagem cooperativa, como as tutorias pedagógicas.

- 
- iv. Reforçar a ligação entre as empresas e as entidades formadoras.
 - v. Incentivar a existência de redes diversificadas de cooperação e parceria.

9.1.2 Orientar para o trabalho ao longo da vida.

A imagem de uma educação e formação inicial como utensílios suficientes de uma empregabilidade vitalícia está decididamente ultrapassada! Urge a necessidade de aprender ao longo da vida, numa perspectiva de desenvolvimento de competências orientadas para o mercado de trabalho e suas exigências.

A educação permanente e a formação contínua (em contexto de trabalho), têm assumido um papel “protagonista” na construção de percursos profissionais (carreiras), adaptados (e idealmente), antecipados aos contextos cada vez mais competitivos e inovadores, próprios da nova sociedade de informação e comunicação.

É hoje reconhecido que um dos factores críticos de competitividade das empresas é a rapidez na mudança e adaptação dos processos organizacionais e que tal depende das competências e qualificações dos colaboradores, em fazerem convergir o “capital intelectual” e o conhecimento organizacional disponíveis (Coelho 2001)⁹⁴⁴. Também é sabido que o ritmo das mudanças ecológicas, tecnológicas e organizacionais têm acelerado vertiginosamente nos últimos tempos, o que provoca uma obsolescência rápida dos saberes, conhecimentos, competências e qualificações, obrigando a uma actualização e requalificação permanente.

Assim sendo, o baixo nível de qualificações dos portugueses constitui um dos grandes obstáculos à introdução de inovações e à própria mudança e flexibilidade organizacional exigidas num contexto de competitividade acrescida e de globalização das economias. Será então, prioritário, focalizarmos a nossa atenção nos trabalhadores menos qualificados e nos trabalhadores mais

⁹⁴⁴ MARTINS, J. C. (2001). *Emprego, Mercado e Pessoas – Reflexões Temáticas*. Coimbra: Quarteto Editora.

velhos, que, aliás, têm vindo a ser destacados como um grupo estratégico nos próximos tempos (dadas as tendências demográficas)⁹⁴⁵.

Além disso há que incentivar as pessoas a gerir os seus próprios “portfolios” de vida-trabalho-formação, tendo como pano de fundo uma nova cultura de autonomia e responsabilização das pessoas –“empowerment”, que se traduz na formação permanente (aprendizagem ao longo da vida)⁹⁴⁶.

O desafio da aprendizagem é uma questão vital para assegurar a coesão económica e social das nossas sociedades. A educação/formação não se circunscreve a um determinado período da vida, é sempre uma tarefa inacabada e renovada. A aprendizagem ao longo da vida implica uma mudança a nível de mentalidades, atitudes, comportamentos e práticas, não só no mercado de trabalho empresarial, mas também nas próprias instituições, pessoas, sistemas educativos e formativos, no intuito de sensibilizar empresários, trabalhadores, estudantes e a população em geral, para as grandes vantagens que o conhecimento e a aprendizagem ao longo da vida potenciam nas mais variadas esferas da sociedade e da economia. Tal implica tecer uma série de considerações relativamente ao âmbito de actuação no estabelecimento da ligação entre aprendizagem ao longo da vida e orientação para o trabalho.


Segundo Rodriguez-Moreno, (2002)⁹⁴⁷, diz que

Em 1º lugar, torna-se urgente sedimentar a ligação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino / formação / educação. O apoio à transição escola-mercado de trabalho, implica, acima de tudo, a introdução de sistemas

⁹⁴⁵ SANTOS, R. M.; OSÓRIO, A. & MARTINEZ, A.R. (1993). *Educacion para la Innovacion y la Competitividad – Formacion y Ocupacion en el año 2000*. Universidad de Santiago de Compostela: Grafinava SA.

⁹⁴⁶ TAVEIRA, M. C. (coord); COELHO, H.; OLIVEIRA, H.; LEONARDO, J. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - Fundamentos, Princípios e Orientações*. Coimbra: Almedina.

⁹⁴⁷ Rodríguez-Moreno, Maria Luísa (2002). *Hacia una nueva orientación universitária*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.



pedagógicos renovadores, dirigidos à criação de contextos significativos de acções e à conquista do significado de “situações”, recorrendo a metodologias mais activas e a um sistema mais globalizador das destrezas e atitudes requeridas (Moreno, 2002, p. 78)

Trata-se de combinar a reflexão com a acção, com base numa estratégia metodológica de carácter explicativo-aplicativo. No ensino clássico, tem-se valorizado muito mais o conhecimento teórico, relegando para um segundo plano o conhecimento técnico e prático (de carácter procedimental), em vez de se procurar harmonizar estes conteúdos, favorecendo uma formação mais global ao aluno, que o capacita para uma melhor adaptação ao mercado de trabalho.

Já a formação profissional contínua (formação de adultos), tem uma projecção mais utilitária em relação às necessidades da pessoa no seu meio de trabalho; constitui um saber fazer, mais que um saber científico. O formando é levado a exteriorizar e materializar num produto a sua aprendizagem, precisamente porque as tarefas mais activas são as que têm maior significação actual para os sujeitos, na medida em que envolvem participação, auto-aprendizagem, descoberta, exploração, o alcance da competência através da acção. (Imaginário, 2003)⁹⁴⁸

9.1.3 Formação ao longo da vida.

A formação permanente ao longo da vida, remete-nos para a ideia da formação contínua de adultos (abordagem lifespan no desenvolvimento da carreira) – facilitando ao formando a iniciativa das suas tarefas a partir de conhecimentos e experiências prévias. Porque a formação e a informação dadas pela escola constituem apenas um ponto de partida, é fundamental apostar numa constante renovação, adaptação e adequação das competências aos novos contextos.

⁹⁴⁸IMAGINÁRIO, L. (2003). “Empregabilidade versus Profissionalidade”? Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Dezembro de 2003, Pp.13-19.

Portanto, não basta investir-se no desenvolvimento das crianças e jovens, é imprescindível a formação e orientação de adultos, valorizando ao mesmo tempo as competências adquiridas ao longo da vida, num continuum de desenvolvimento. A experiência de trabalho pode fornecer possibilidades de aprendizagem que é preciso explorar. (Alcoforado, 2003)⁹⁴⁹.

A formação de adultos visa, acima de tudo, evitar o desfasamento existente entre a necessidade de mão-de-obra qualificada e o nível de qualificação das pessoas que se encontram no mercado de trabalho. Coloca-se, assim, a seguinte questão: que características/competências se exige actualmente no mundo de trabalho?

As estatísticas e os estudos realizados evidenciam, no geral, um conjunto de competências/habilidades/destrezas (cognitivas, relacionais, comunicacionais, técnicas.) muito procuradas no mundo do trabalho, designadamente a polivalência, o trabalho de equipa, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de comunicação, responsabilidade pessoal, atitude positiva face à inovação tecnológica.

O marco de actuação da formação profissional é função das exigências dos postos de trabalho e sua evolução e, tendo em conta as competências/habilidades/destrezas mencionadas, doseia a formação técnica e a formação humana, designadamente através de uma formação para as relações interpessoais (compromisso, diálogo), trabalho em grupo (ensinar e fomentar o trabalho em equipa como mais eficaz e humano), capacidade de organização, sentido/pensamento crítico, capacidade para tomar decisões, educação para a iniciativa e autonomia, educação para a aprendizagem permanente,

⁹⁴⁹ ALCOFORADO, L. (2003). Formação, qualificação e trabalho: tópicos para um projecto profissional de vida. Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Dezembro de 2003, Pp. 3-12.



transferências do aprendido a novas situações, flexibilidade, dinamismo, comunicação e persuasão, multi e polivalência, etc. (Lopes, 2003, p. 28)⁹⁵⁰

⁹⁵⁰ LOPES, P. C. (2003). Encontros de Educação/Formação – Ser Pro: Investir no Futuro. Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Dezembro de 2003, Pp. 28-34.

9.2 Perfis profissionais e competências.

A formação profissional tem uma função integradora de conhecimentos, aclarando e contextualizando a sua aplicação, seu ajuste ou desajuste com um mundo em mudança para lutar precisamente contra as situações de “exclusão” social. Agora, o objectivo já não é apenas a aquisição de competências profissionais, que se definem como um conjunto de habilidades, conhecimentos, destrezas e atitudes, adquiridas através de processos formativos e/ou experiências laborais, com vista a desempenhar papéis e situações de trabalho requeridos no emprego.

Trata-se de “competências/atitudes não directamente relacionadas com actividades práticas, mas sim com destrezas requeridas num vasto número de postos de trabalho e funções ou para o domínio de uma sequência de mudanças no curso da vida laboral” (Thomas, 1991).

O que está em jogo é precisamente a implantação de uma corrente renovadora da qualificação profissional, que dá origem ao surgimento de perfis profissionais multifuncionais, isto é, uma tipologia de destrezas genéricas que parecem estar associadas à “empregabilidade” das pessoas em diferentes áreas – competências-chave/destrezas transversais.

Alguns dos jovens após concluírem os seus estudos, transmitem-nos a sua angústia/frustração, que se prende com a falta de saídas profissionais, dado o desajuste entre a formação que receberam (sistema tradicional de educação) e aquela que se exige de imediato no mundo laboral (mercado real). “A maioria dos jovens adultos apresenta dificuldades na transição para a vida adulta, não só porque as oportunidades de emprego escasseiam, mas também porque a escola revela dificuldades na preparação para o trabalho” (Hayt, 1985;1995). Assim, é necessário introduzir algumas medidas fundamentais no currículo académico, tais como evidenciar que enquanto se estuda, trabalha-se para adquirir competências, experiência e certificação, fundamentais à prática laboral; incutir o gosto de continuar a aprender ao longo da vida; cultivar a identidade autónoma; aprender a viver em mudança; procurar estimular a



iniciativa, a curiosidade intelectual e a criatividade dos alunos como pessoas trabalhadoras; estimular o trabalho em equipa como veículo de incremento da produtividade, isto é, ensinar os alunos a trabalhar juntos em esforços de equipa e demonstrar com base nas avaliações/resultados finais que este é mais produtivo que o trabalho individual; procurar ensinar ao estudante, (futuro trabalhador), a importância das suas tarefas escolares (estudar é o trabalho na escola) e, por último, recompensar o trabalho quando este toma lugar e ainda, a importância de ajudar o aluno a fazer o melhor que puder (esforços que o adulto desenvolverá no mundo do trabalho).

Em causa estão as competências com que se chega ao mercado de trabalho e que determinam a empregabilidade. Uma boa forma de facilitar a adequação dos licenciados às exigências das empresas, passa por aumentar a colaboração entre escolas/universidades, centros de formação e o mundo empresarial – educação-formação-trabalho.

A escola/universidade e a empresa não têm interesses contrapostos, por isso devem cooperar para a consecução de um mesmo fim. É urgente uma colaboração viva, constante, firme e sistemática entre as escolas que formam o aluno e as empresas que o vão receber como trabalhador. Por conseguinte, é imprescindível coordenar a política educativa com a de emprego e empresarial, por forma a que as mudanças no mundo do trabalho e as necessidades das empresas submetidas a essas mesmas mudanças, sejam acompanhadas de perto pelo sistema educativo. Por outro lado, no próprio contexto de trabalho, as pessoas, muitas vezes, mudam de actividade durante a sua carreira profissional.

9.2.1 Ensino profissionalizante.

É importante “harmonizar as vias do ensino geral e do ensino profissional”, aproximar estas duas vias de formação, sem que o ensino/formação profissional seja considerada como uma segunda escolha de menor qualidade, subvalorizando determinadas profissões. Muitas vezes tem-se a sensação de

que se trata de uma forma de ensino destinada a jovens que se mostram incapazes de seguir a via mais “nobre” e mais exigente que (aparentemente) é a via geral (escola secundária). “Os jovens estão hoje a perceber que, em alguns casos, o sistema formal de ensino não é a melhor hipótese em termos de necessidades do mercado de trabalho”.

Provavelmente, isto sucede porque as escolas de ensino profissionalizante são mal promovidas e o público em geral não sabe muito bem para que servem e a quem se destinam. Há que divulgar que estas se destinam àqueles que querem entrar rapidamente no trabalho e que preferem o contacto directo com a realidade concreta, isto é, que preferem modificá-la a observá-la. A fronteira entre as duas tem de ser esbatida dando lugar à complementaridade.

Ao nível institucional, podemos referir algumas entidades cujo papel é decisivo. Ao Ministério da Educação (escolas secundárias, profissionais e escolas superiores), cabe a missão de servir os jovens candidatos ao 1º emprego, mas também os jovens e adultos empregados ou desempregados, quando conveniente.

Ao Ministério do Trabalho e Emprego, fica assegurada a missão de servir os desempregados e os segmentos da população activa em grande dificuldade ou risco face ao emprego, no entanto, não está impedido de também ajudar jovens candidatos ao 1º emprego, proporcionando-lhes, por exemplo, oportunidades de formação com dupla certificação – escolar e profissional e, ainda, servir adultos empregados de qualquer sector de actividade. Por último, o Ministério da Economia, além de servir os activos empregados, pode também promover ou facilitar a inserção a jovens candidatos à procura do 1º emprego e reinserção dos desempregados.

A conjugação de esforços e de meios, o trabalho em rede e gestão coordenada, funciona com maior eficácia na promoção do emprego e da qualidade de vida da população.



No que diz respeito ao IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), é de referir a implementação de um processo de balanço de competências com desempregados, de forma a permitir-lhes a reapropriação das competências individuais e do valor que cada um atribui a si próprio, bem como a identificação de lacunas nos saberes, tendo em vista a (re)inserção profissional, nomeadamente através da reconversão profissional. Tal possibilita a transferência e adaptação das competências para outros contextos profissionais, promovendo a identificação e o reconhecimento dos saberes e das aprendizagens dos indivíduos.

Numa perspectiva pró-activa de formação ao longo da vida, o IEFP, dinamiza acções que tendem a facilitar a gestão de competências dos activos empregados, baseadas em processos de balanços de competências, o que permite a permanente actualização e adaptação às alterações do mercado de trabalho e às novas exigências das funções que desempenham. Neste sentido, é possível a definição de planos individuais de formação para os activos empregados, adaptados às suas necessidades e às das entidades empregadoras.

Concluindo o IEFP actualiza o potencial de empregabilidade e prevenção do desemprego, uma vez que, promove a qualificação profissional e a adaptação dos trabalhadores às inovações tecnológicas e organizacionais; previne a obsolescência das competências profissionais e as situações de exclusão do emprego; sensibiliza os empregadores e os activos empregados para a necessidade de reciclagem, actualização ou aperfeiçoamento permanente das competências profissionais (necessidade de aprender ao longo da vida); valoriza os percursos de vida e as aprendizagens informais e possibilita a equiparação entre as competências obtidas formalmente e as adquiridas por vias não formais.


9.2.2 Formação contínua, competências para empregabilidade.

Um dos problemas que se coloca à formação contínua é o facto de ela ser utilizado pelos empregadores, na maior parte das vezes com vista a alcançar objectivos de curto prazo, circunscritos a necessidades imediatas. Infelizmente, a prática de qualificação decorre quase sempre das transformações técnicas e organizativas na empresa, em vez de assumir uma função estratégica de antecipação do futuro.

O favorecimento de uma educação – formação - aprendizagem ao longo da vida, exige a concepção de um novo conceito de escola: por um lado, um processo de transição dos jovens da escola para a vida adulta e do trabalho; por outro, o processo de reencontro dos adultos com a formação, capaz de ser, simultaneamente, um sistema de educação - formação (de jovens) e um sistema de formação - educação (de adultos), com vista à obtenção, conservação e progressão no emprego.

Contudo, é muito difícil conseguir o envolvimento afectivo, operativo e financeiro dos formandos nas suas próprias aprendizagens. No caso da formação contínua do Sistema Nacional de Formação, constata-se que 75% dos portugueses activos declaram que não precisam de saber mais para executar o seu trabalho portanto, estamos perante mudanças de atitudes (não apenas de comportamentos). Logo, há que ser criativo ao demonstrar as potencialidades dos percursos formativos, mobilizando para tal estruturas e pessoas, associando-as a uma imagem de sucesso na vida e de modernização da sociedade. Mostrar que tão importante como entrar qualificado no mercado de trabalho é saber que devemos aprender em todas as situações e em todos os momentos da nossa vida.

Organizar actividades que visam a aquisição de competências de empregabilidade, do ponto de vista da obtenção, conservação e progressão do emprego é algo que pode ser concretizado da seguinte forma:



1º- Promovendo a formação qualificante e a transição para a vida activa - **Formação inicial qualificante;**

2º- Fomentando a adaptabilidade e antecipação pró activa - **Formação Contínua.**

No **primeiro caso**, falamos de um tipo de formação dirigida a pessoas à procura do primeiro emprego ou que já tenham tido um emprego não qualificado, proporcionando-lhes uma qualificação profissional, à qual pode estar associada uma progressão escolar. Esta medida pode ser implementada através das seguintes acções:

Formação profissional com certificação profissional e escolar (acesso a qualificações profissionais de níveis 1, 2 e 3 e certificações escolares ao nível dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.

Formação inicial para a qualificação (aquisição de competências técnicas e transversais, formação-emprego de nível 2; especialização tecnológica, de formação pós-secundaria e não superior).

Relativamente ao **segundo caso**, visa-se reforçar a empregabilidade dos activos empregados, através da renovação, actualização e elevação das suas competências, numa perspectiva de formação ao longo da vida e, em paralelo, assente no desenvolvimento da formação das empresas, dirigida ao desenvolvimento organizacional. Esta medida pode ser operacionalizada através das seguintes acções:


Formação profissional continua dos trabalhadores das empresas (qualificação ou reconversão profissionais para trabalhadores menos qualificados; actualização e aperfeiçoamento para trabalhadores, na óptica da manutenção da sua empregabilidade e reforço da progressão escolar;

Formação e Desenvolvimento Organizacional(consultadoria formativa para as PME's, com vista a responder às necessidades específicas de cada empresa; formação com vista à inovação organizacional e o respeito pelo compromisso estabelecido no âmbito do Plano Nacional de Emprego de atingir em 2002 um total anual de abrangidos pela formação continua equivalente a 10% do total dos activos.

Estas duas acções são de especial importância, dado o seu enquadramento na linha estratégica de actuação preventiva. Com a formação profissional contínua, pretende-se, por um lado, uma co-responsabilização crescente das empresas portuguesas (com particular incidência nas PME's) na formação contínua dos seus trabalhadores, por outro, um maior envolvimento dos indivíduos na gestão preventiva da sua carreira, através do acesso a níveis progressivos de qualificação, de modo a facilitar a sua mobilidade profissional, numa lógica de realização pessoal e de qualidade de vida.

Por exemplo, o desenvolvimento de modalidades de formação à medida, decorrentes da introdução de novos equipamentos, tecnologias e processos de produção, como resposta a necessidades e contextos específicos das organizações e dos trabalhadores; o desenvolvimento de formação de qualificação ou reconversão profissional, destinada a trabalhadores não qualificados ou semi-qualificados, e de formação de actualização e de aperfeiçoamento, destinada a activos qualificados, cujas competências e conhecimentos careçam de adequação às actuais exigências das organizações.

O grande objectivo da formação e desenvolvimento organizacional é implementar acções que visam a optimização das metodologias de gestão, bem como de processos conducentes à inovação organizacional, numa dupla óptica de modernização e desenvolvimento empresarial e de melhoria das condições de trabalho, através do desenvolvimento de acções de formação em domínios como, por exemplo, novas formas de organização do trabalho, novas



práticas de gestão do tempo de trabalho e soluções potenciadoras de formação contínua.

9.2.3. Formação profissional e emprego.

O estado da formação profissional tem o seu ponto de partida, indirectamente, na preocupação pelo emprego em causa. É necessário entender que este é um facto normativo nas sociedades actuais⁹⁵¹, e provavelmente é o evento social com mais regulamentações. Como já foi explicado, a economia depende cada vez mais da educação, relacionamento que coincide e se intensifica entre a formação profissional e o emprego.

Os sectores económicos e as políticas governamentais estão firmemente comprometidos com a criação de empregos. Não se destinam a cobrir apenas o direito ao trabalho, como já se constatou na declaração dos direitos humanos⁹⁵², mas também visam a preparação dos membros para participarem na sociedade em todas as suas dimensões, que favoreçam o fortalecimento da economia e da sociedade.

Posto isto, gostaríamos de comentar a diferença claramente estabelecida entre trabalho e emprego. Por sua parte, o trabalho é um exercício remunerado mas nem sempre reconhecido ou assumido legalmente. O emprego em mudança supõe assumir todos os direitos e deveres dentro do sistema económico e social.⁹⁵³

A cidadania que temos hoje baseia-se em empregados, em que todos os direitos sociais (desemprego, aposentadoria, incapacidade laboral, assistência médica ...) se encontram relacionados directa ou indirectamente ao emprego. Nenhum cidadão pode presumir, ou simplesmente conseguir uma existência

⁹⁵¹ Referimo-nos geralmente às sociedades “ocidentais” (europeias) e “ocidentalizadas” (EUA, Canadá, Japão, Coreia do Sul, Austrália...).

⁹⁵² Artigo 26º da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Resolução da Assembleia Geral 217A (III), Documento das Nações Unidas A/810.

⁹⁵³ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. Na *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, nº 2, Pp. 425-452.

social legítima e reconhecida, excepto no que se refere ao emprego, seja por tê-lo, por ter tido ou por estar à espera de o ter.

Podemos, portanto, dizer que o emprego é definido como a coluna vertebral da sociedade europeia. É a base angular sobre a qual se assenta a ordem social e legítima, que está construindo a União Europeia e, em geral, os estados modernos. A coesão social tem sido um factor que na Europa se tem vindo a desenvolver ao longo do século XX, articulando-se a partir do emprego.⁹⁵⁴

Esta abordagem sociopolítica moderna, compartilhada por todos os países membros da UE, permite-nos enumerar as características que se agrupam sobre o emprego⁹⁵⁵: o reconhecimento público do trabalho, as regras comuns aplicáveis a todos os trabalhadores, uma compensação monetária pela realização de uma tarefa produtiva e todo um conjunto de direitos sociais.

Fundamentada e explícita a importância do emprego na sociedade, devemos dar um passo adiante. Especificamente, consiste em avançar em direcção ao conhecimento das respostas que, de diversas áreas, são oferecidos perante a preocupação com o emprego.⁹⁵⁶

9.2.3.1. Respostas formativas perante o desemprego.

Na política da União Europeia manifestou-se a importância e a prioridade do emprego, assim como os caminhos possíveis para encaminhar os seus cidadãos. Evidentemente, as posições tomadas no seio da UE nascem e são configuradas em reuniões onde os representantes de cada país membro participam activamente, canalizam e partilham as exigências, necessidades,

⁹⁵⁴ PRIETO, C. (1999): Introducción: el empleo en Europa: transformaciones, tendencias y lógicas. Un estudio comparativo. Em Prieto, C. (Ed.): *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 1). Germania. Barcelona, Pp. 9-36.

⁹⁵⁵ BOUFFARTIGUE, P. (1999): Francia: ¿la norma del empleo hecha trizas? Em Prieto, C. (Ed.): *La crisis del empleo en Europa* (Vol. 2). Barcelona. Germania, Pp. 9-44.

⁹⁵⁶ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. Em *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado na web oficial da Organización de Estados Iberoamericanos (Janeiro de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>



posições e soluções para as diversas situações regionais e estatais.⁹⁵⁷

Um ponto de referência recente nesse sentido é marcado em 1993, quando Jacques Delors apresenta o Livro Branco "Competitividade, Crescimento e Emprego"⁹⁵⁸, obra que envolveu a incorporação de uma visão política mais dinâmica para combater o desemprego, uma vez que forneceu respostas específicas a problemas de emprego⁹⁵⁹.

Este marco favoreceu e formalizou a discussão na União Europeia sobre como lidar com o problema, que se supunha ser o desemprego. O Livro Branco serviu de fundamentação para que, no Conselho Europeu de Essen, celebrado em Dezembro de 1994, se lançassem as bases para estabelecer uma estratégia comum sobre as políticas de emprego, capazes de mover-se para os programas nacionais de cada Estado membro.

Nesta cimeira estabeleceram-se cinco áreas de acção:⁹⁶⁰ a expansão do investimento na formação profissional, o aumento na intensidade do crescimento do emprego, redução dos custos laborais indirectos, o aumento da eficácia das políticas do mercado de trabalho e a melhoraria das medidas de ajuda dos mais afectados pelo desemprego.

Como vemos, desde o primeiro momento em que se propõem soluções para combater o desemprego, aparece formação profissional⁹⁶¹. A partir deste Conselho começaram a proliferar actividades e medidas para a investigação,

⁹⁵⁷ GARAGORRI, X. (2000): El currículum y la integración europea. Em Etxeberria, F.: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (Pp. 103-130).

⁹⁵⁸ COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruxelas-Luxemburgo

⁹⁵⁹ GONZÁLEZ-POSADA MARTÍNEZ, E.: *La política de empleo en la Unión Europea*. Publicado na página web da Universidade de Valladolid (Novembro de 2003):

www.der.uva.es/trabajo/polemp.pdf (p. 1).

⁹⁶⁰ CONSELHO EUROPEU DE ESSEN (1994): *Conclusiones de la Presidencia (Essen, 9 e 10 de Dezembro de 1994)*. Publicado pelo Conselho da União Europeia na página oficial da UE (Novembro de 2004):

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00300.ES4.htm

⁹⁶¹ Como os diferentes programas-quadro como Leonardo, Sócrates...

análise e coordenação das questões relacionadas com o emprego e a formação profissional⁹⁶².

As políticas da União Europeia aprofundaram esta questão e o desenvolvimento da sociedade da informação e meios de comunicação, em que agora estamos envolvidos. Em 1996 saiu um documento da Comissão Europeia que fazia referência a viver e a trabalhar na sociedade da informação⁹⁶³. Este relatório promoveu o debate, já existente em toda a estrutura da União Europeia, sobre a importância da participação de diferentes agentes sociais (governo, sindicatos e associações patronais, colectivos sociais).

Levantou-se uma perspectiva centrada na educação, em geral, e na formação profissional, em particular, como elementos-chave para a construção da sociedade europeia. Esses elementos se conjugam na actualidade com outros também imprescindíveis: a nova organização do trabalho e coesão social.

Começou-se a insistir na necessidade de um maior investimento na educação para enfrentar os desafios presentes e futuros na União Europeia: a revolução social, a expansão das tecnologias da informação e comunicação, e os problemas permanentes, tais como o desemprego e a deslegitimação social.⁹⁶⁴

Este conjunto de preocupações teve a sua resposta a curto prazo. Foi no Tratado de Amesterdão, onde se incluiu um novo título sobre o emprego, concretamente o Título VIII, pondo em jogo um instrumento legal que permite a

⁹⁶² SALVÁ, F. (2000): Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas y programas. Em Salvá, F. & Nicolau, I: *Formación e inserción laboral: conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid. Pirámide. (Pp. 60-65).

⁹⁶³ COMMISSION EUROPÉENNE (1996): *Livre vert. Vivre et travailler dans la société de l'information. Priorité a la dimension humaine*. Luxembourg. Bureau des publications officielles des Communautés européennes. (p. 7).

⁹⁶⁴ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 62-67).



elaboração de uma estratégia conjunta de emprego na União Europeia⁹⁶⁵.

Todos estes esforços deram ao origem ao que veio a ser conhecido como o "Processo do Luxemburgo". Nesta cidade houve em Novembro de 1997 uma reunião extraordinária do Conselho Europeu dedicada exclusivamente ao emprego. Estabeleceram-se pela primeira vez as Directrizes Europeias de Emprego, a fim de ser implementado em 1998. No entanto, a sua permanência e relevância actual estabeleceram padrões constantes nesta área. Especificamente, a cimeira terminou com o estabelecimento de quatro pilares para a luta contra o desemprego⁹⁶⁶: melhorar a empregabilidade, fomentar o empreendedorismo, promover a adaptabilidade das empresas e reforçar as medidas de igualdade de oportunidades.

A formação profissional desempenha um papel fundamental na construção destes pilares, especificamente no primeiro e no terceiro, é essencial. É claro que a formação é um instrumento facilitador de um posto de trabalho⁹⁶⁷, mas nestas directrizes, a formação profissional entende-se também como um meio para alcançar uma melhor empregabilidade dos cidadãos. Esse recurso é possível através de uma formação específica, cujo principal promotor é a Formação Profissional em todas as suas manifestações⁹⁶⁸.

Quanto ao terceiro pilar, a adaptabilidade das empresas, entre outros elementos, passa pela adaptação dos seus trabalhadores. Esta baseia-se

⁹⁶⁵ CONSELHO EUROPEU DE AMSTERDÃO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Ámsterdam, 16 e 17 de Junho de 1997)*. Publicado pelo Conselho da União Europeia na página oficial da UE (Novembro de 2004):

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/032g0006.htm

⁹⁶⁶ CONSELHO EUROPEU EXTRAORDINARIO SOBRE O EMPREGO (1997): *Conclusiones de la Presidencia (Luxemburgo, 20 e 21 de Novembro de 1997)*. Publicado pelo Conselho da União Europeia na web página oficial da UE (Novembro de 2004):

http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

⁹⁶⁷ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (Pp. 77)

⁹⁶⁸ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. (Pp.96 y ss.).

especificamente na formação profissional contínua. Vem de novo a importância da formação profissional no sistema económico e, portanto, na sociedade⁹⁶⁹.

Indirectamente ou numa das suas vertentes, a formação profissional também tem muito a contribuir no segundo pilar, o fomento do empreendedorismo. Por exemplo, a FPI regulamentada, específica, e pós-obrigatória fornece a educação necessário para confrontar o auto-emprego. Um jovem com um diploma de mecânico, electricista, ... pode começar seu próprio negócio e colocar-se no mercado de trabalho por si mesmo. É uma outra maneira de evitar o desemprego e de ganhar autonomia para a vida.

Seguindo com a fundamentação da importância da formação profissional, na Cimeira de Lisboa, realizada em 2000, apostou-se na educação e formação para tornar a União Europeia na economia mais poderosa e competitiva do mundo⁹⁷⁰.

A relevância da educação e da formação voltou a ser uma patente na Declaração de Copenhaga, resultado da reunião dos Ministros da Educação de 31 países que compõem a União Europeia, mais os países candidatos e os três países que compartilham o Espaço Económico Europeu. Nas palavras da Comissária responsável pela educação, Viviane Reding⁹⁷¹, verificou-se:

Ao longo dos anos, a cooperação a nível europeu na educação e formação tem vindo a desempenhar um papel decisivo na criação da futura sociedade europeia... As estratégias para a aprendizagem permanente e mobilidade são essenciais para promover a empregabilidade, a cidadania activa, inclusão

⁹⁶⁹ CHARLON, E. (1992): Transformations de la formation et transformations des savoirs. Em Barbier, J. M.; Berton, F.; & Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, Pp. 147-164.

⁹⁷⁰ CONSELHO EUROPEU DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la Presidencia (Lisboa, 23-24 Março 2000)*. Publicado pelo Conselho da União Europeia na página oficial da UE (Novembro de 2003): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

⁹⁷¹ UNIÃO EUROPEIA (2003): *Cooperación europea reforzada en materia de formación y educación profesionales, el proceso de Brujas-Copenhague*. Publicado na página web oficial da União Europeia (Janeiro de 2004):

http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html



social e o desenvolvimento pessoal.

O progresso de uma Europa baseada no conhecimento e garantir a acessibilidade do mercado de trabalho europeu a todos, constitui um grande desafio para os sistemas de formação e educação profissional na Europa e para todas as partes envolvidas.

O mesmo se pode dizer da necessidade de estes sistemas se adaptarem continuamente a novos desenvolvimentos e novas exigências vindas da sociedade. Uma maior cooperação na educação e formação profissional constituirá uma contribuição importante para o sucesso do alargamento da União Europeia e cumprindo os objectivos definidos pelo Conselho Europeu de Lisboa.

Assim, reconhece-se que existem muitos elementos que influenciam o emprego, onde os níveis de educação, directa ou indirectamente, afectam significativamente o bem-estar social. Evidentemente, as tecnologias da informação e da comunicação têm um impacto sobre o mercado de trabalho, que obrigam a novas directrizes formativas por parte do sistema educacional, seja formal ou informal. É imperativa a necessidade de adaptação a estes novos instrumentos introduzidos na sociedade.⁹⁷²

9.3 Educação e economia.

Durante várias décadas, a educação - com especial atenção para a Formação Profissional - está no foco das exigências do mundo do trabalho, do crescimento económico e do bem-estar social. A inter-relação política, económica, educativa, pedagógica, social na UE, tem conduzido a uma mudança de mentalidade em relação à formação.⁹⁷³ O papel da formação profissional está claramente a modificar-se na sociedade, surgem novas expectativas e o futuro reserva-nos objectivos bastante ambiciosos.⁹⁷⁴

⁹⁷² FERRER JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, no 4, Pp. 11-35. Também em MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidade de Valencia. Pp. 13-15.

⁹⁷³ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. (pp. 64-66). Também em FERRER JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, nº 4, Pp. 11-35.

⁹⁷⁴ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. p. 2.

A educação e a formação profissional em particular, fornecem, sem dúvida, uma alta rentabilidade económica. Assim, podemos dizer que o conhecimento e o desenvolvimento de competências profissionais individuais têm os seus efeitos na sociedade. A sabedoria aumenta as possibilidades de utilização de outras técnicas e de criar novos materiais que melhoram o legado cultural.⁹⁷⁵ A inclusão das tecnologias da informação e comunicação, a optimização de recursos, uma planificação mais directa das necessidades a curto e médio prazo e um correcto desenvolvimento do sistema educativo e da produção são os objectivos convergentes mais urgentes das políticas de emprego e da educação na UE.⁹⁷⁶

9.3.1 A revalorização da formação profissional.

A formação profissional é chamada a responder ao novo nível de configuração dos tempos actuais, que exigem maior flexibilidade e mobilidade por parte dos trabalhadores. De acordo com o estudo da Marciaux, Lubek e Epiter⁹⁷⁷, os países desenvolvidos vêm alterando o tipo de sector predominante nas suas economias, do sector secundário para o sector terciário, especialmente devido à expansão de empregos relacionados com os serviços, com um consequente aumento no trabalho a tempo parcial. Este processo foi confirmado pela OCDE no final dos anos oitenta.⁹⁷⁸

A educação já se está a adaptar-se para este sentido, mas talvez demasiado

⁹⁷⁵ PÉREZ-DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. Pp. 13-27.

⁹⁷⁶ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. Pp. 45-50.

⁹⁷⁷ MARCIAUX, M; LUBEK, J.; y EPITER, J. P. (2000): *L'emploi dans le secteur tertiaire*. Paris. Ministère de l'economie des finances et de l'industrie. Pp. 7-10.

⁹⁷⁸ Como podemos comprovar nas numerosas obras deste organismo, como é o caso das seguintes: ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1988): *Structural adjustments and economic performance*. Paris. OECD. Y ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (1989): *Education and the economy in a changing society*. Paris. OECD. Também podemos complementar com SCHNEEBERGER, A. (2006): *Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua*. Em *Revista europea de Formación Profesional*, nº 38 Pp. 6-25.



lentamente. A escola não pode responder a todas as exigências da sociedade de hoje, daí a proliferação de iniciativas de educação não-formal. O sistema escolar mudou a sua posição tradicional, de facto, está amadurecendo em fórmulas novas, flexíveis e mais vinculadas ao trabalho laboral, como no caso da FPI. As exigências em relação ao emprego giram em torno de novos avanços tecnológicos, dos interesses individuais dos clientes, da descentralização institucional e das contínuas e crescentes petições laborais.⁹⁷⁹

Nesta linha, a resposta geral dos sistemas de ensino da União Europeia adere à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, não só pelas pressões da economia, mas também pelos benefícios sociais que isso acarreta⁹⁸⁰, fortalecendo o duo formação profissional-emprego. Na verdade, é conveniente uma intercomunicação permanente entre ambos⁹⁸¹, em qualquer dimensão, para promover o desenvolvimento económico e social⁹⁸².

Até recentemente, podíamos distinguir dois modelos de ensino distintas: o primeiro muito tradicional e teórico e o segundo altamente técnico e pragmático. Agora está-se a estender uma educação mais multifacetada que nos ensina a "aprender como aprender", inundando todos os âmbitos educativos. Com este tipo de educação, pretende-se oferecer aos cidadãos a oportunidade de se moverem mais facilmente no mercado de trabalho.⁹⁸³

Assim, temos que a essência dos sistemas educativos europeus, em geral,

⁹⁷⁹ CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2001): *Analyse des politiques d'éducation 2001*. Paris. OCDE. Pp. 56.

⁹⁸⁰ 204 DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000): *Opportunity for All: skills for the new economy*. London. Department for Education and Employment. p. 3.

⁹⁸¹ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundação Tripartida para a Formação no Emprego. Pp. 168-169.

⁹⁸² JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. Em *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado na página web oficial da Organização de Estados Iberoamericanos (Janeiro de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

⁹⁸³ RAPTIS, N. (1999): Environmental policies and production activity. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. Pp. 31-33.

mudou a sua tendência em direcção a uma maior aproximação com as exigências sociais e laborais, à aprendizagem ao longo da vida e ao "aprender como aprender".

Em linha com o que foi dito, mencionamos um fragmento de um recente texto oficial da Inglaterra sobre a necessidade de melhorar a economia, em particular, e a sociedade, em geral, através da formação, onde ecoa a importância desta no século XXI. As secretarias de estado de Educação e Formação, do Comércio e Indústria, de Trabalho e Pensões, e Finanças, assinaram, acordaram e introduziram a estratégia actual da Inglaterra sobre as habilidades do século XXI, nestes termos⁹⁸⁴:

*"Across the European Union, the importance of skills has been recognised in the economic reform agenda agreed at Lisbon in 2000. The UK is a strong supporter of that agenda. Many of the topics addressed in this White Paper are issues of shared concern for all European countries. As well as setting out a national Skills Strategy, this document is a contribution to the work we are engaged in with our European partners in tackling the challenges of skills and mobility across the Union, where it is vital that we identify best practice and share our experiences."*⁹⁸⁵

Assim, torna-se claro o que havíamos discutido anteriormente neste capítulo: a tendência europeia comum para melhorar a economia e a sociedade através da educação e, mais concretamente, a Formação Profissional.⁹⁸⁶ A menção da estratégia inglesa não é inocente, tem a intenção de ressaltar que mesmo o país mais "independente" no âmbito da União Europeia, participa nestes fluxos

⁹⁸⁴ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:8 y 9): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.

⁹⁸⁵ "Através da União Europeia, a importância da formação foi reconhecida na agenda económica da reforma acordada em Lisboa, em 2000. O Reino Unido é um sólido partidário dessa agenda. Muitos dos assuntos tratados neste Papel Branco são aplicações da preocupação compartilhada por todos os países europeus. Para além de estabelecer uma Estratégia Nacional de Formação, este documento é uma contribuição para o trabalho conjunto com os nossos sócios europeus para abordar os desafios da formação e da mobilidade através da União, onde é vital que identifiquemos a melhor prática e partilhemos as nossas experiências." (Tradução nossa).

⁹⁸⁶ JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. En la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado na página web oficial da Organização de Estados Iberoamericanos (Janeiro de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>



comuns relativos à formação profissional e emprego.

9.3.2 As novas exigências socioeconómicas.

A transformação da economia mundial reflecte-se, entre outras coisas, na mutação do mercado de trabalho, que exige trabalhadores com novos conhecimentos, habilidades e atitudes que se adaptem a actual organização do trabalho.⁹⁸⁷

Este pode ser descrito como indeterminado, efémero e sujeito à introdução de tecnologias emergentes ou outras inovações. Além disso, a organização de trabalho deve ser entendido como fragmentado. Por um lado, existe um grupo pequeno, estável, definido e funcionalmente flexível e móvel. E por outro lado, existe um grande grupo com formação baixa, funcionalmente muito pouco flexível, mas sujeito aos requisitos do sector de produção⁹⁸⁸, assumindo, em muitos casos, empregos a tempo parcial ou precários⁹⁸⁹.

Na verdade, já se pressupunha que esta situação seria convincente na actualidade, através da leitura do relatório da UE "Crescimento, Competitividade e Emprego. Desafios e pistas para entrar no século XXI".⁹⁹⁰ Destaca o objectivo global de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, de uma educação permanente como um elemento de apoio para melhorar as exigências laborais, como também disse o famoso relatório da UNESCO sobre educação de

⁹⁸⁷ JOVER, D. (1999): *La Formación Ocupacional para la inserción, la educación permanente y el desarrollo local*. Madrid. Popular. (p. 86). Também em LÁZARO LORENTE, L. M. (1996): Educación, formación y empleo en los países desarrollados. Na *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, Pp.13-73.

⁹⁸⁸ CHAPPELL, C. (2003): Researching vocational education and training: where to from here? No *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 55, nº 1, Pp. 21-32.

⁹⁸⁹ JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. EUB. Pp. 23.

⁹⁹⁰ COMISIÓN EUROPEA (1994): *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo. Oficina de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

1972⁹⁹¹. É claro que este tipo de aprendizagem requer uma planificação desde a educação regulamentada até à não-regulamentada.

A sociedade actual e a futura são caracterizadas por intensificar a capacidade de adaptação e de resposta à mudança, tentando ser a mais flexíveis e diversificadas quanto possível perante o grande número de desafios a lidar. Aachamos necessário que os jovens se formem, neste sentido, que adquiram muitas habilidades básicas que lhes permitam moldar-se a diferentes contextos. Por isso é que, a cada vez mais ampla formação básica exigida, fomenta a prolongação dos estudos no ensino secundário.⁹⁹²

São muitos os elementos que, na política económica e no emprego estão em jogo. A sociedade, como uma grande organização, é muito complexa e nada acontece isoladamente.⁹⁹³

Desde meados do século passado, as diversas instituições nacionais e internacionais já perceberam claramente; têm vindo a reconhecer a complexidade e a existência de interdependências entre diferentes sociedades entre si e dos diferentes elementos de cada uma delas. Neste sentido, para a melhoria e o avanço do desenvolvimento económico, entre outros factores, impulsiona-se o sistema educativo.⁹⁹⁴


Na nova situação competitiva agravada, o sistema produtivo recorreu, no final

⁹⁹¹ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid. Alianza-UNESCO. Pp. 16-17.

⁹⁹² JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1996): Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España. Barcelona. EUB. Pp. 93-98.

⁹⁹³ GAUTIER, G. (1992): Rapport d'activité 2003 de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes et compte-rendu des travaux de cette délégation sur la mixité dans la France d'aujourd'hui. Publicado na página web oficial do Senado de França (Outubro de 2005): <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-263.html>. Para mais detalhes ler o parágrafo B. ...puis a été introduite à l'école, Pp. 33-40. Um maior aprofundamento o plasma PROST, A. (1992): Education, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours. Paris. Seuil.

⁹⁹⁴ FINCH, J. (1988): Ethnography and public policy. En Pollard, A.; Purvis, J.; & Walford, G. (Eds.): Education, training and the new vocationalism: experience and policy. Milton Keynes. Open University Press, Pp. 185-200.



do século passado, a instituições e modelos de carácter escolar e académico⁹⁹⁵. No entanto, com o tempo, verificou-se a falta de capacidade de evolução, com a velocidade suficiente de adaptação à mudança da organização do trabalho e à introdução de novas máquinas e tecnologias.⁹⁹⁶

Durante o século XX podemos constatar uma mudança de orientação em termos dos requisitos mais importantes dos trabalhadores. No início desse século foi considerado importante conhecer a tarefa a realizar, ter competências e habilidades para realizá-la e fazê-la de acordo com a directiva dos seus superiores ou clientes. Depois, parece que o interesse se focou no papel da motivação e da responsabilidade do empregado na realização dos objectivos da empresa.⁹⁹⁷

Nas últimas décadas, os sistemas económicos da UE e do mundo "ocidental", em geral, evoluíram rapidamente até se configurar, actualmente, como um conjunto de sistemas inter-relacionados e globalizados a nível mundial. Este processo tem convergido num mercado global saturado de produtos, situação que provocou a definitiva mudança da tradicional concepção de competitividade empresarial e, por sua vez, à introdução de valores e critérios relacionados com a qualidade.⁹⁹⁸

A preocupação com a natureza qualitativa dos produtos levou à incorporação dos avanços tecnológicos nas várias fases de elaboração e comercialização, a fim de reduzir os custos, evidentemente, sem perda da qualidade dos artigos

⁹⁹⁵ RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): La formación profesional en España (1939-1982). León. Junta de Castilla y León. Pp. 28-39.

⁹⁹⁶ RANSON, S. (1992): Towards the learning society. En Educational Management and Administration, nº 20 (2), Pp. 68-79.

⁹⁹⁷ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): Aprender la empresa en la escuela. Colección de cuadernos de formación profesional, nº11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p.15.

⁹⁹⁸ ROJAS, E. & outros (1998): Sistema educativo y sistema productivo: una visión desde la realidad argentina. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, nº 143, Maio-Agosto, Pp. 117-146.

produzidos.⁹⁹⁹

9.3.3 As reivindicações do sistema educativo.

Dentro do sistema educativo, o nível pós-obrigatório¹⁰⁰⁰ é muito susceptível a mudanças no clima económico, de atitudes políticas e das inovações tecnológicas que estamos a discutir. A maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) - entre os quais localizamos a Inglaterra, França, Espanha e Portugal - na década de oitenta tiveram que mudar a sua atitude política face à educação para se adaptarem a diferentes desafios sociais.¹⁰⁰¹ *"(...) As relações entre a educação e o emprego parecem ter construído sempre uma das maiores preocupação da planificação educativa"*¹⁰⁰²

O papel da educação tem evoluído em diferentes sociedades, com alguns pontos de viragem, especialmente nos anos sessenta com o "boom do ensino" e nos anos setenta com o descontentamento generalizado com a persistência das desigualdades, baseadas na instrução do trabalhadores.¹⁰⁰³ Segundo o relatório de Coombs¹⁰⁰⁴, a situação da educação foi alvo de crítica pela confluência de cinco factores (alguns ainda em uso hoje): transbordamento de estudantes, escassez de recursos, aumento dos custos de vagas escolares, desajustes entre o sistema educativo e produtivo, e ineficácia e ineficiência das respostas educativas.

⁹⁹⁹ CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER Y XUVENTUDE DE LA XUNTA DE GALICIA (1997): Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia. p. 11.


¹⁰⁰⁰ Na maioria dos países desenvolvidos (incluindo Inglaterra e Espanha) a educação obrigatória geralmente cobre até os 16 anos de idade.

¹⁰⁰¹ KUNDIG, B. (1984): Du taylorisme classique à la flexibilisation du système productif. L'impact macro- économique des différents types d'organisation du travail industriel. Em Critique de l'Economie Politique, nº 26- 27, Juin, Pp. 53-70.

¹⁰⁰² BARRIGÜETE, M. (2003:431): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. Na Revista Complutense de Educación, vol. 14, nº 2, Pp. 425-452.

¹⁰⁰³ CARLI, S. (2001): Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. Na revista Alternativas, ano XII, nº 14, Pp. 25-44.

¹⁰⁰⁴ COOMBS, P. H. (1985): La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid. Santillana. p. 21.



Esta visão política sobre a educação considerava oportuno incentivar a aproximação entre as relações do sistema educativo e o mundo laboral¹⁰⁰⁵; teria que existir um movimento "profissionalizante"¹⁰⁰⁶ do ensino a nível internacional, surgindo neste sentido iniciativas e reformas em diferentes países.¹⁰⁰⁷

Os traços tradicionais e orientados pelos sistemas escolares precisavam de um novo discurso em meados do século XX. Neste sentido, depois de um estudo conduzido por Edgar Faure, a UNESCO, em 1972 apresentou uma perspectiva da educação de carácter universal dentro de uma sociedade cada vez mais interconectada.¹⁰⁰⁸ O pensamento à época era levantar intervenções de natureza educativa para construir uma "cidade educativa", cujo núcleo fosse a escola e que se deve estender por toda a sociedade.¹⁰⁰⁹

Deste modo se reafirmaram os objectivos humanistas da educação, onde esta é um meio para alcançar a realização pessoal e laboral, mas que requer uma estrutura social interactiva¹⁰¹⁰.

No início dos anos oitenta, as sociedades modernas tinham duas grandes preocupações comuns: os efeitos da depressão económica e o desemprego

¹⁰⁰⁵ EURYDICE (1994): La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. Bruxelas. Comissão Europeia. p. 3.

¹⁰⁰⁶ "Vocationalization" entre os autores do âmbito anglofalante, que já voltaremos a referir ao longo deste trabalho.

¹⁰⁰⁷ SPOURS, K. & YOUNG, M. (1988): Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education. Working Paper nº 7. London. Institute of Education of the University of London. Pp.7-23.

¹⁰⁰⁸ NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. Em Naya Garmendia, L. M. La educación a lo largo de la vida, una visión internacional. San Sebastián. Erein, Pp. 11-33.

¹⁰⁰⁹ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid. Alianza-UNESCO.

¹⁰¹⁰ ECHEVERRIARZA, M. P. (1999): La educación permanente y a distancia: dos conceptos que reafirman la centralidad docente. Na Taller Educación interactiva y educación superior: experiencias internacionales, celebrado nos dias 25-27 de Novembro de 1999 em Montevideo, Uruguai, Pp. 1-6.

dos jovens. Esta situação tem-se introduzindo nessas sociedades até ao início do novo milénio, onde o crescimento económico não é o desejado e o desemprego dos jovens é ainda excessivo.

As inovações nos meios de informação e comunicação estavam a começar a aumentar o ênfase na adaptação do mercado de trabalho, das empresas e trabalhadores.¹⁰¹¹ A discussão sobre a necessidade de uma maior flexibilidade perante as mudanças no mundo do trabalho tem-se mantido sobre as políticas da União Europeia, especialmente em relação à economia e ao emprego.¹⁰¹² É certo que as tecnologias da informação e comunicação invadiram o nosso quotidiano e, em maior medida, o mundo das empresas, que entraram numa espiral de contínua transformação. A evolução tecnológica da produção requer a correspondente evolução da formação de mão-de-obra. Temos consciência que os mercados mudam e sua forma de organização também¹⁰¹³.

Irremediavelmente, tudo isto afecta o mundo laboral e aqueles que querem entrar no mundo empresarial. Requer-se trabalhadores mais e melhor formados, para aumentar a rentabilidade das mudanças tecnológicas e, portanto, do crescimento económico¹⁰¹⁴. A diferença da produtividade de um trabalhador não qualificado de um qualificado é ponderável em tempo e dinheiro, tanto pela aprendizagem da sua especialização, como pelo diferente valor do seu desempenho¹⁰¹⁵.

No início dos anos noventa, analisaram-se experiências e iniciativas tomadas


¹⁰¹¹ SPOURS, K. & YOUNG, M. (1988): Curriculum and Organisation: Issues in Post-16 Education. Working Paper nº 7. London. Institute of Education of the University of London.p. 7.

¹⁰¹² CHARLON, E. (1992): Transformations de la formation et transformations des savoirs. Em Barbier, J. M.; Berton, F.; & Boru, J. J.: Situations de travail et formation. Paris. L'Harmattan, Pp. 147-164.

¹⁰¹³ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. En Vall, M. (Coord.): Aprender la empresa en la escuela. Colección de cuadernos de formación profesional, nº 11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p. 14.

¹⁰¹⁴ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): Formación y empleo. Estrategias posibles. Barcelona. Paidós. Pp. 89-92.

¹⁰¹⁵ ALAÑÓN, M. T. (1991): Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional. Madrid. Universidade Complutense de Madrid. Pp. 75-85.



desde os anos oitenta para estreitar a relação entre a escola e o mundo laboral em diferentes países, cujo fundo foi baseada no princípio da adaptabilidade e da estreita relação entre o sistema escolar e empresarial. Desde há muitos anos que se tem vindo a afirmar o papel das empresas nos sistemas actuais de educação e formação.¹⁰¹⁶

9.3.3.1 Transição da escola para o mercado de trabalho.

Algumas das dificuldades do crescimento económico na Europa tentam resolver-se, investindo grandes quantidades de dinheiro nos sistemas educativos e de formação. No entanto, estes investimentos, embora não suficientes, são uma grande despesa para os governos, empresas e cidadãos.

Por um lado, os governos inclinam-se cada vez mais a transferir estas competências de formação para as autoridades regionais / locais, em Portugal Câmaras Municipais. Por outro lado, na ausência de crescimento económico adequado e as preocupantes taxas de desemprego, os empregadores preferem olhar para trabalhadores qualificados e preparados directamente no mercado de trabalho, evitando o investimento de grandes somas de dinheiro em formação dos seus próprios empregados¹⁰¹⁷. E depois há a situação dos cidadãos comuns. Normalmente as pessoas jovens e às vezes não tão jovens, sentem a necessidade de gastar mais dinheiro do que se prepararem melhor para o difícil acesso ao trabalho; esse dinheiro vem da família ou o do governo, em geral, assumindo uma despesa real para ambas instituições.¹⁰¹⁸

Uma estreita colaboração entre o sistema escolar-mercado laboral "Empresa-

¹⁰¹⁶ CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1992): Écoles et entreprises: un nouveau partenariat. Paris. OCDE. Pp. 53-55.

¹⁰¹⁷ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; y WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. Em Barbier, J. M.; Berton, F.; y Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, pp. 165-201. Também em FERRER JULIÀ, F. (1998): Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI, nº 4, Pp. 11-35.

¹⁰¹⁸ PETROV, N. (1999): Financing issues of vocational education and training. En UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. Pp. 56-59.

Escola" é definida como uma necessidade, se quisermos melhorar o quadro social e aumentar os valores do emprego¹⁰¹⁹. Resulta evidentemente a questão de quem e como fornecer formação perante as inovações e mudanças crescentes nas sociedades modernas. De acordo com a análise de Crouch, Finegold e Sako¹⁰²⁰, os países com sistemas de formação mais distanciados da empresa têm mais dificuldades para enfrentar o desafio acima, como é o caso da França. Dos sete países mais industrializados¹⁰²¹, este país tem o sistema de formação mais centralizado. Hoje, esses sistemas têm uma capacidade de resposta muito limitada, especialmente diante das oportunidades de mercado e dos novos e melhores usos da formação.

*"A escassez de ligações entre os centros educativos e as empresas é uma das causas das frequentes críticas à educação técnica e à formação profissional, indicando a tendência das organizações educativas de responder a padrões a priori, provenientes da estrutura das disciplinas académicas; para definições ultrapassadas de ocupações ou postos de trabalho; para a visão de docentes afastados por um longo tempo no mundo da produção; ou, pior, para a necessidade de preservação de estruturas institucionais obsoletas."*¹⁰²²

Alguns dos países mais desenvolvidos dão respostas formativas mais locais e específicas, como o Reino Unido, já que tem uma história e um ethos social que facilita o desenvolvimento de agências locais públicas e privados, próximas às comunidades de negócios também locais.¹⁰²³

Obviamente, um sistema de educação regulado e planificado, com anos de


¹⁰¹⁹ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; y COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundação Tripartita para a Formação no Emprego. Pp. 168-169.

¹⁰²⁰ CROUCH, C.; FINEGOLD, D.; y SAKO, M. (1998): *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford. Oxford University Press. Pp. 5-13.

¹⁰²¹eguindo o estudo comentado: Alemanha, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido e Suécia.

¹⁰²² CORTI, A. M. (2000:136): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. Em *Revista Innovación Educativa*, nº 10, Pp. 133-139.

¹⁰²³ CROUCH, C. (1998): *Public policy in a private area: the case of vocational education and training*. Working Paper 1998/121. Madrid. Ediciones Peninsulares. p.3.



antecedência, limita, às vezes em excesso, a sua utilidade a partir da perspectiva de trabalho, embora dificulte uma sincronização ágil e adequada entre os dois campos¹⁰²⁴. Embora seja verdade que a regulamentação do conteúdo, os requisitos, equivalências, títulos, compreendem uma estrutura rígida e estável para garantir a aprovação de diplomas concedidos.¹⁰²⁵

Neste ponto intermédio, onde se conecta o sistema educativo e o mundo empresarial, aparece a Formação Profissional, tanto regulamentada como não regulamentada. Significativamente, aparece a FPI, onde estreita esta colaboração, o que ajuda a canalizar de forma mais eficaz a inserção laboral dos jovens. Neste sentido, França ganhou muito, pois o controlo estatal exercido em ambos os sistemas, facilita o desenvolvimento de uma abordagem mais coerente e abrangente¹⁰²⁶. Mas apenas essa relação não é suficiente. Em consonância com as propostas de Corti, devemos considerar algumas condições para uma colaboração eficaz entre os centros educativos e o mundo empresarial¹⁰²⁷.

As instituições educativas devem reconhecer o seu papel limitado na empregabilidade dos alunos e, nesta base, melhorar o ensino de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a adaptabilidade do aluno para este mundo em mudança. Também seria necessário activar ou melhorar o relacionamento com o ambiente externo, como observamos nos reformas introduzidas nos diferentes títulos da FPI desta investigação.

Por seu lado, as *instituições empresariais* têm de reflectir sobre o papel crucial

¹⁰²⁴ PÉREZ-DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. Pp. 39-49.

¹⁰²⁵ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p. 14.

¹⁰²⁶ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; & COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundação Tripartita para a Formação no Emprego. Pp. 70-71.

¹⁰²⁷ CORTI, A. M. (2000): La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. Na *Revista Innovación Educativa*, nº 10, Pp. 133-139.

da formação dos seus trabalhadores. Também devem evitar a má interpretação da flexibilidade laboral, que é para não demitir funcionários com base em falhas de mercado. Então, é muito mais benéfica a política de retenção de funcionários na empresa, já que promovem o crescimento e acumulação de conhecimentos, habilidades e competências.

Por sua vez, o sistema de trabalho e a situação de muitos cidadãos num futuro próximo, exigem uma formação instrumental e cultural, onde o sistema educativo deve visar uma aprendizagem de competências. Destacamos algumas delas, em consonância com os princípios de Agulló¹⁰²⁸: aprender a aprender, entusiasmar-se com as experiências profissionais, auto motivar-se, conhecer melhor os outros, desenvolver empatia, saber trabalhar em grupo, aprender a tomar decisões e a comprometer-se com elas, aceitar erros e transformá-los em experiências enriquecedoras, e ser decisivo e criativo perante os desafios laborais e vitais.


Neste sentido, a formação profissional tem que se esforçar para desenvolver uma série de habilidades socio-laborais, tais como¹⁰²⁹: capacidade de comunicação e expressão em público¹⁰³⁰, capacidade de improvisar perante situações difíceis ou perigosas, resolver problemas e conflitos, sociabilidade, empatia, respeito pelos colegas, liderança, habilidades de organização.

Embora, pareça lógico que, pelo menos, o sistema escolar prepare os seus alunos em conhecimentos, habilidades e atitudes básicas e profissionais; como ocorreu em Portugal, França, Inglaterra e Espanha nos últimos anos, onde existe uma formação profissional básica na educação obrigatória.

¹⁰²⁸ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p.15.

¹⁰²⁹ FOSTER, H. (1999): Internationalization and professional mobility in tourism. Em UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. Pp. 60-64).

¹⁰³⁰ Apesar deste ano não ser muito numeroso.



Entendemos que hoje temos um novo modelo de transição do sistema escola-mercado laboral, definido por três elementos interligados¹⁰³¹: a relação entre a escola e o emprego, a nova organização do trabalho e da actual estrutura do mercado de trabalho.

Realmente o acesso a um novo emprego é lento e difícil, e um grau académico não é decisivo. A nova organização do trabalho varia a tradicional transição escola-trabalho e introduz uma maior complexidade. E, finalmente, a actual estrutura do mercado de trabalho acentua as diferenças entre a oferta e a procura.

9.3.3.2 A educação e a formação profissional como componentes de resolução.

Entendemos que o sistema escolar é o mecanismo principal para aumentar o capital humano, onde a política educativa está posicionado como um contributo para aumentar a competitividade e o crescimento económico de um país¹⁰³². Este mecanismo também afecta a inovação, já que a qualidade do capital humano influencia a natureza empreendedora do mundo produtivo, do mercado de trabalho e dos países¹⁰³³.

As políticas comunitárias pretendem construir a União Europeia numa sociedade com uma economia forte e estável baseada no conhecimento (como já discutimos em relação à Cimeira de Lisboa em 2000¹⁰³⁴). Porém, a construção de uma economia saudável e robusta é frequentemente acompanhada de uma gradual polarização do mercado de trabalho.

¹⁰³¹ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT e Conselho Económico e Social. p. 16.

¹⁰³² GAUDE, J. (1997): L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. Nos *Cahiers de l'emploi et de la formation*, nº1. OCDE. p. 22.

¹⁰³³ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; & CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresários. p. 162.

¹⁰³⁴ CONSELHO EUROPEU DE LISBOA (2000): *Conclusões da Presidência (Lisboa, 23-24 Março 2000)*. Publicado pelo Conselho da União Europeia na página oficial da UE (Novembro de 2003): http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm

Isto é cada vez mais favorável aos cidadãos com elevados níveis de educacionais, enfatizando a inclinação de marginalizar aqueles que possuem um baixo nível de formação. Para evitar esta dualidade, as sociedades europeias põem em marcha várias iniciativas¹⁰³⁵. Na verdade, uma das prioridades das políticas educativas é garantir que o maior número de pessoas conclua o ensino secundário.

Portugal nesta investigação, propõe-se que os cidadãos saiam do sistema escolar com os conhecimentos mínimos para se desenvolverem, normalmente com ensino secundário completo, na sociedade em que vivem¹⁰³⁶.

A política educativa da Inglaterra também faz uma referência explícita a conseguir obter uma formação pós-obrigatória para os seus cidadãos, a partir da reforma "Curriculum 2000" e das novas propostas educativas em processo. Nestas surgem dois objectivos centrais, onde um deles incentiva e motiva a conclusão do ensino secundário, como se indica no relatório intercalar da nova reforma educacional¹⁰³⁷, que são especificados no ponto três do relatório final¹⁰³⁸.

Enquanto isso, em Espanha, a partir da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE), tem como objectivo fornecer educação continuada e permanente a todos os cidadãos, enquanto mecanismos são implementados para incentivar a continuação da escolaridade obrigatória¹⁰³⁹.

9.3.3.3 Os benefícios da educação continuada.


¹⁰³⁵ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p. 15.

¹⁰³⁶ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; & CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresários. p. 102.

¹⁰³⁷ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): 14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform. London. DFES. Pp. 15-17.

¹⁰³⁸ WORKING GROUP ON 14-19 REFORM (2004): 14-19 Curriculum and Qualifications Reform. Final Report of the Working Group on 14-19 Reform. London. DFES. p. 3.

¹⁰³⁹ LEI ORGÂNICA nº 1/1990 de 3 de Outubro. Ordenação Geral do Sistema Educativo. Publicado no Boletim Oficial do Estado de Espanha de 4 de Outubro de 1990.



Nos diversos textos internacionais (Coombs¹⁰⁴⁰, Faure¹⁰⁴¹, Delors¹⁰⁴²)¹⁰⁴³ e nacionais (em especial, as leis elementares de educação de 1988¹⁰⁴⁴, 1989¹⁰⁴⁵ e 1990¹⁰⁴⁶), propomos a educação como um fundamento básico para o emprego e desenvolvimento económico. Em consonância com isso, devemos mencionar o relatório de Eurydice: " *Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union* ", que confirma a necessária disponibilidade da aprendizagem ao longo da vida nos diferentes sistemas educativos da UE para o início do século XXI¹⁰⁴⁷.

As sociedades actuais exigem que o papel da educação seja permanente, tomando como referência, entre outras coisas¹⁰⁴⁸, as teorias do capital humano e da selecção¹⁰⁴⁹.

¹⁰⁴⁰ COOMBS, P. H. (1985): La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid. Santillana.

¹⁰⁴¹ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION,

F. (1973): Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid. Alianza-UNESCO.

¹⁰⁴² COMISSÃO EUROPEIA (1994): Crescimento, competitividade e emprego. Desafios e pistas para entrar no século XXI. Luxemburgo. Oficina de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

¹⁰⁴³ Para ler reflexões sobre os mesmos, veja também: NAYA GARMENDIA, L. M. (2001): La educación a lo largo de la vida: propuestas de algunos organismos internacionales. Em Naya Garmendia, L. M. La educación a lo largo de la vida, una visión internacional. San Sebastián. Erein, Pp. 11-33.

¹⁰⁴⁴ Fazemos referência à Education Reform Act en Inglaterra. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (1988): Education Reform Act. London. Department for Education and Science.

¹⁰⁴⁵ Estamos a aludir à Loi sùr l'Orientation de la Éducation em França. LOI n° 89-486 du 10 de juillet de 1989. L'orientation de la education. Publicada no Diário Oficial de França de 14 de Julho de 1989.

¹⁰⁴⁶ Referimo-nos à Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo em España. LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de Outubro. Ordenación general del Sistema Educativo. Publicada no Boletim Oficial do Estado de Espanha de 4 de Outubro de 1990.

¹⁰⁴⁷ EURYDICE (2000): Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union. Documento publicado pela Unidade Europeia de Eurydice. Brussels. Eurydice. Publicado na web oficial de Eurydice:

<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm>

¹⁰⁴⁸ Sobre os aspectos económicos e as novas mudanças do emprego fez-se um profundo e acessível estudo em ABDAIMI, M. El (2000): Mondialisation et emploi. Casablanca. Politique Economique.

¹⁰⁴⁹ FAURÉ, E.; HERRERA, F.; KADOURA, A.; LOPES, H.; PETROVSKI, A.; RAHNEMA, M.; CHAMPION, F. (1973): Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid. Alianza-UNESCO.

Por um lado, as teorias do capital humano justificam a despesa da educação como investimento económico e social. Essas teorias são baseadas no conceito em que decorrem as ideias de Adam Smith, sobre o investimento na qualificação dos trabalhadores¹⁰⁵⁰.

Nesta linha de argumentação entende-se que a formação satisfaz as necessidades presentes e futuras da sociedade e dos seus indivíduos.¹⁰⁵¹ Assim, a educação ao longo de toda vida configure-se como um instrumento de grande importância. Em suma, o desenvolvimento e a melhoria da economia passa pela sua relação com o nível de habilidade e capacidade da força de trabalho¹⁰⁵²

*A teoria do capital humano teve uma certa capacidade de sedução no discurso institucional, assim como um importante poder de persuasão social, enquanto existiam nas décadas passadas oportunidades de emprego e crescimento económico. No entanto, a crise estrutural da economia ocidental, a reestruturação do desemprego maciço e especialmente o desemprego dos jovens, acabam por esgotar as expectativas positivas em relação à formação"*¹⁰⁵³


Por outro lado, apareceu a teoria da selecção, estimando que o sistema escolar discrimina os cidadãos segundo a sua capacidade de se adaptar a um posto laboral. Assim, os diversos relatórios comentados fornecem, com a sua ideia de aprendizagem permanente, a possibilidade de reduzir as diferenças sociais através da educação. Também não nos podemos deixar levar pela ideia das décadas anteriores, onde se acreditava que a educação era a solução para os males da sociedade, pelo menos neste momento não é possível. Esta atitude

¹⁰⁵⁰ SMITH, A. (1997): Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones. Madrid. Alianza.

¹⁰⁵¹ FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2000): Informe Anual 1999. Luxemburgo. Oficina de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. p. 3.

¹⁰⁵² PAPADOPOULOS, G. (1996): Education 1960-1990: the OECD perspective. Paris. OECD. Pp. 162-166.

¹⁰⁵³ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000:15): ¿Sirve la formación para el empleo? Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT e o Conselho Económico e Social.



pedagógica positiva tem as suas limitações, porém, é necessário aproveitar e canalizar aspectos construtivos e úteis da educação, que são muitos e valiosos.¹⁰⁵⁴

Talvez como reacção à possível sobrevalorização da educação, como um elemento facilitador de emprego e de apoio ao crescimento económico, emerge uma outra corrente teórica. A lógica decepção dos sectores mais capitalistas e neoliberais do Mercado, levaram ao surgimento desta corrente "neo-weberiana", onde assistimos a um argumento que desvincula a educação com o emprego.¹⁰⁵⁵ No entanto, esta abordagem não está presente nas políticas educativas da União Europeia, embora possa estar escondido nas decisões mais exclusivas das iniciativas económicas.

De volta para as muitas teorias que explicam a importante relação entre a educação e a economia, a última situação altera profundamente a dita relação, tomando força a última perspectiva comentada.¹⁰⁵⁶

Assim, a crise do emprego nos países mais desenvolvidos tem um impacto sobre dois factores no acesso ao mercado de trabalho.¹⁰⁵⁷ Por um lado, porque a procura tem mais controlo sobre o trabalho. E por outro, porque a oferta, geralmente, tem um alto nível de qualificação em relação às exigências do mercado de trabalho, pelo que devem procurar outros elementos de diferenciação.

Agora parece claro que esta estratégia implica também a necessidade de

¹⁰⁵⁴ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): Formación y empleo. Estrategias posibles. Barcelona. Paidós. Pp. 77-82.

¹⁰⁵⁵ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector.

Na Revista Complutense de Educación, vol. 14, nº 2, Pp. 425-452.

¹⁰⁵⁶ BÉDUWÉ, C. & PLANAS, J. (2002): Expansión educativa y mercado de trabajo estudio comparativo realizado en cinco países europeos: Alemania, España, Francia, Italia, Reino Unido, con referencia a los Estados Unidos. Madrid. INCUAL. Pp. 117-123.

¹⁰⁵⁷ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): ¿Sirve la formación para el empleo? Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT e o Conselho Económico e Social. Pp. 16-42.

*adoptar outras atitudes complementares: a revisão contínua dos conhecimentos e atitudes dos trabalhadores com a intenção de lhes fornecer uma maior capacidade de adaptação às novas tecnologias e às formas organizacionais produção. Esta adaptação deverá permitir, pelo menos, que as empresas que optam por esta estratégia para treinar seus funcionários, não se encontrem com desvantagens comparativas em relação às suas concorrentes.*¹⁰⁵⁸

Claramente, o ensino geral e obrigatório está muito limitado perante os desafios socio-laborais que, já na segunda metade do século XX, eram convincentes.¹⁰⁵⁹ Assim, a formação profissional, nas suas várias dimensões, tem vindo a emergir como um instrumento eficiente e eficaz para favorecer o crescimento económico, especialmente no que se refere aos níveis qualitativos de produção¹⁰⁶⁰.

O desenvolvimento das nações não é possível sem uma base ampla de técnicos e especialistas. A formação profissional é o ramo educacional de maior rendimento e desempenho a curto prazo nesta área.¹⁰⁶¹

No entanto, devemos assinalar que o principal responsável pelas dificuldades da nossa juventude no mercado de trabalho não é o sistema de educação, mas o sistema produtivo.¹⁰⁶²

¹⁰⁵⁸ CONSELLERÍA DE FAMILIA E PROMOCIÓN DO EMPREGO, MULLER Y XUVENTUDE DE LA XUNTA DE GALICIA (1997, p.11): Elementos prácticos para la detección de las necesidades de formación: un enfoque transnacional. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.


¹⁰⁵⁹ TEDESCO, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid. Anaya. (pp. 35). E também em ETXEBERRÍA, F. (2000): Políticas educativas en la Unión Europea. Barcelona. Ariel. Pp. 17-19.

¹⁰⁶⁰ FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN (2000): Informe Anual 1999. Luxemburgo. Oficina de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Pp.3-5.

Base constante de dita fundação para mais detalhe ler as informações anuais de 2001 Pp. 5-8 e de 2002 Pp. 4-6.

¹⁰⁶¹ BARRIGÜETE, M. (2003): De la educación para el trabajo a la formación para el empleo en el tercer sector. Na Revista Complutense de Educación, vol. 14,nº 2, Pp. 425-452.

¹⁰⁶² GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): ¿Sirve la formación para el empleo? Colección Estudios no 87. Madrid. QUIT e o Conselho Económico e Social. p. 16.



As chaves e os mistérios do mundo laboral e dos mecanismos próprios do sistema educativo não são totalmente coincidentes. No âmbito educativo não se decidem as políticas de desenvolvimento económico e social, nem se desenham as acções económicas das sociedades. Além disso, deve-se acrescentar que o sistema educativo não pode alcançar nem acompanhar as mudanças rápidas do sistema de produção, poderíamos dizer que o primeiro vai a “a reboque” do segundo.¹⁰⁶³

Quando as exigências laborais, as circunstancias económicas e a organização social são modificados, o processo de reforma educativa é iniciado. Mas quando a resposta educativa está totalmente implementada, ou seja, quando já foi projectada, experimentada e tem implementado, as mudanças socioeconómicas voltam a suceder-se no Mercado de trabalho.¹⁰⁶⁴

Deste modo, a formação profissional, como expressão educativa com maior velocidade de resposta, deve ser avaliada e estudada em perspectiva. A sua vinculação com o emprego é muito forte e benéfica, e por este motivo, devemos analisar as suas relações cuidadosamente, e em seguida uma abordagem que justifica este raciocínio.

9.3.3.4 A sobrequalificação.

Referindo-se à necessidade de uma população formada, hoje em dia é discutido em diversos círculos sociais que existem demasiadas universidades em Portugal como em Espanha. Mas de acordo com as conclusões a que chegou Sanchez, López, Cervantes e Cañibano¹⁰⁶⁵, o número de universitários na Espanha é um indicador que não apresenta grandes deficiências. Estas encontram-se em relação à baixa participação da população na formação

¹⁰⁶³ BRASLAVSKY, C. (2001): El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares. Em Naya Garmendia, L. M. La educación a lo largo de la vida, una visión internacional. San Sebastián. Erein, Pp. 35-59.

¹⁰⁶⁴ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): Formación y empleo. Estrategias posibles. Barcelona. Paidós. p. 79.

¹⁰⁶⁵ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; & CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresários. Pp. 155-157.

profissional de nível médio, em particular. É preciso uma maior percentagem de cidadãos espanhóis com títulos de secundário pós-obrigatório profissional e não universitário. Este itinerário, alternativa ao académico, responde de forma mais versátil e directa ao mercado de trabalho, oferecendo uma maior diversidade de propostas para as necessidades da sociedade.

Certamente, nos últimos anos encontramos uma clara tendência para prolongar os estudos. Geralmente, existe uma crença de que se acumulam certificados, é mais provável conseguir um emprego e/ou melhores condições de trabalho. Este é um raciocínio correcto em relação ao mercado de trabalho, mas não é o único. Para voltar ao exemplo anterior, é também verdade que "superpopulação" de licenciados podem levar a uma incompatibilidade da absorção do mundo do trabalho, em que haveria muitos licenciados desempregados¹⁰⁶⁶, como se explica Fernandez Enguita¹⁰⁶⁷:

"As políticas de educação e formação não podem continuar a ser considerados como respostas do sistema educativo às necessidades do sistema produtivo, mas sim como estratégias com consequências no campo de produção ou seja, como opções de formação vinculadas às opções de emprego e da organização de trabalho."

Então, nesse sentido, devemos acrescentar que o modelo actual das relações educação-trabalho aumenta as exigências em ambas as direcções. Parece haver uma correspondência directamente proporcional: menos trabalho quanto maior formação.

Embora esta fórmula não seja inteiramente correcta e resulta insuficientemente para resolver os problemas globais da produção mundial¹⁰⁶⁸.

Esquecemo-nos de que os mais formados têm melhores empregos, e às vezes

¹⁰⁶⁶ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós. Pp. 33-35.

¹⁰⁶⁷ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990:35): *Educación, formación y empleo*. Madrid. CIDE.

¹⁰⁶⁸ BARBER, M. (1997): *The Learning Game. Arguments for an Education Revolution*. London. Indigo. p. 17.



acontece o contrário¹⁰⁶⁹.

Não é difícil encontrar licenciados a desempenhar funções que correspondem a um menor nível de escolaridade. Pelo contrário, entendemos que, em alguns casos, estamos a chegar a uma "sobrequalificação" sem possibilidades realistas de desenvolvimento¹⁰⁷⁰. Contudo, como não é a solução infalível para o desemprego, não significa que a educação deve ser avaliada em perspectiva. A formação profissional, como resposta educativa mais rápida e directa às exigências do mercado, pode contribuir, e realmente contribui muito, para resolver o problema acima, como já foi discutido em capítulos anteriores.

A formação profissional não consiste apenas nos cursos ou seminários desvinculados dos centros de trabalho ou do sistema escolar. Hoje, a relação entre os centros educativos e o mundo laboral é essencial, trata-se de espaços e momentos inseparáveis e formativos¹⁰⁷¹.

Não podemos considerar a formação profissional apenas como uma ferramenta útil para o progresso socioeconómico de um país, mas também como um recurso indispensável nas sociedades desenvolvidas.

9.3.3.5 A rentabilidade social da formação profissional.

A educação e, especialmente, a formação profissional têm uma indubitável rentabilidade social nos países desenvolvidos, especialmente na UE. Com um processo estruturado de ensino-aprendizagem podem-se satisfazer as necessidades básicas de justiça social e equilíbrio económico, destacando-

¹⁰⁶⁹ ALONSO GARCÍA, M. A. (2000): Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad. Em *Revista Europea de Formación del Profesorado*, nº 19, Pp. 54-63. E também em FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*. Madrid. Pirámide. p. 35.

¹⁰⁷⁰ ROSA DELGADO, C. y DÍAZ RODRÍGUEZ, C. (2002): La formación inicial y el acceso al empleo en España en los inicios del siglo XXI. Em *Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía e Ciências Sociais, nº 119 (134) Agosto.

¹⁰⁷¹ RÍO, E. DEL; JOVER, D; & RIESCO, L. (1994): *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona. Paidós (pp. 88). E também MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidade de Valencia. p. 12.

se¹⁰⁷²: saber, possuir, integrar e promover a si próprios.

Além de uma formação adequada, facilita o acesso a um determinado posto de trabalho ou campo laboral; esta aquisição representa rendimentos e um status social, que, conseqüentemente, proporcionam a possibilidade de melhorar o bem-estar material do trabalhador e da sua família. Em suma, o indivíduo e a própria sociedade necessitam da integração e da participação dos indivíduos em um todo colectivo, como mencionamos anteriormente neste capítulo.

Assim, chegamos ao presente, cada vez mais globalizado e competitivo, onde as mudanças são aceleradas. As empresas querem que os seus funcionários se identifiquem com os seus valores e objectivos, enquanto que os preferem com mais iniciativa, criatividade e capacidade para trabalhar em equipa¹⁰⁷³.

E neste sentido, são muitas as deficiências encontradas em Espanha, se a queremos enquadrar entre as sociedades mais avançadas do mundo, onde um dos elementos mais desfavorecidos é a formação profissional¹⁰⁷⁴. Nos últimos anos temos visto algum impulso político e educativo neste itinerário escolar. Mas temos de continuar nesta linha, melhorando a situação da formação profissional e estimulando a sua qualidade, para que seja uma alternativa real para o percurso académico¹⁰⁷⁵.

Como já tínhamos mencionado ao longo deste capítulo, em Espanha e no resto dos países membros da UE, destaca-se a importância da FPI regrada, como um elemento para melhorar a luta contra o desemprego e a competitividade

¹⁰⁷² CLIMENT LÓPEZ, E. A. (1997): Formación profesional y desarrollo. Na *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30, Pp. 19-30.

¹⁰⁷³ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cadernos de Formação Profissional, nº 11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p. 14.

¹⁰⁷⁴ RODRÍGUEZ HERRERO, J. J. (1997): *La formación profesional en España (1939-1982)*. León. Junta de Castilla e León. Pp. 28-39.

¹⁰⁷⁵ SÁNCHEZ, P.; LÓPEZ, A.; CERVANTES, M.; & CAÑIBANO, C. (2000): *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento. Su papel en el Sistema Español de Innovación*. Madrid. Círculo de Empresários. Pp. 156-157.



empresarial¹⁰⁷⁶.

O desemprego, como uma fonte de deslegitimação da UE, está a ser eliminado através de políticas activas de emprego, onde uma das referências mais importantes são os sistemas de educação e formação profissional. Estas são uma solução, mas exigem outras medidas para responder integralmente aos desafios relacionados com o emprego, a economia e o bem-estar social.

Na área geral da formação profissional deve-se cumprir os requisitos que surgem no contexto das empresas. Devem-se dar respostas consistentes com as tendências da economia que, de uma forma ou de outra, influenciam a formação profissional de um país. Na verdade, Martínez Usarralde¹⁰⁷⁷ destaca dois dos efeitos mais bem estudados: a introdução das tecnologias da informação e comunicação nas empresas, e a nova organização do mercado de trabalho.

A formação profissional tornou-se crítica no novo ambiente da UE, que veio-se a formar com a globalização da produção e dos mercados, com a expansão dessas tecnologias e com o desenvolvimento de uma sociedade mais plural e complexa¹⁰⁷⁸.

Paralelamente, unem-se os esforços da UE, focalizados no aumento da competitividade e do crescimento da sua economia e em criar novos postos de trabalho¹⁰⁷⁹. Já mencionámos que, actualmente, a formação profissional não é a solução definitiva, mas ajuda a alcançar os objectivos propostos nesta nova

¹⁰⁷⁶ COMISIÓN EUROPEA (1994): *La formación profesional en la Comunidad Europea: desafíos y perspectivas. Seguimiento del Memorandum de la Comisión sobre la formación profesional en la Comunidad Europea para los años noventa*. Luxemburgo. Oficina de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

¹⁰⁷⁷ MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *La Formación Profesional en la Unión Europea. Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania*. Tesis Doctoral. Universidade de Valencia. Pp. 12-14.

¹⁰⁷⁸ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. Pp. 62-67.

¹⁰⁷⁹ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; & WITTORSKI, R. (1996): *Transformations de la formation et recompositions identitaires en enterprise*. Em Barbier, J. M.; Berton, F.; & Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, Pp. 165-201.

configuração global¹⁰⁸⁰.

A partir dos sistemas educativos europeus pretende-se melhorar as competências dos cidadãos para obter sucesso na vida, e especialmente, no trabalho¹⁰⁸¹. Isso irá conduzir a novas iniciativas e mecanismos de alto impacto social, e só pode ser assim, se contamos com o mercado de trabalho. A formação deve ser enquadrada no sistema de produção. É essencial a participação das empresas na formação e na concepção do seu próprio currículo. Temos de encontrar e melhorar canais de cooperação do sistema escolar e, especificamente, do plano profissional com o mundo empresarial¹⁰⁸².

9.3.3.6 A evolução da formação profissional.

Mantendo a ideia argumentada neste capítulo, o principal objectivo das políticas activas de emprego, em matéria educativa, é aumentar na população, a capacidade de incorporação no mundo laboral ou melhorar a sua posição nele. Ou seja, pretende-se dar um maior destaque para os trabalhadores, em activa ou em potencial activo, para se adaptarem ao seu ambiente sócio-económico e realizar verdadeiros projectos pessoais. Mas este não é o ponto de chegada, podemos entendê-lo como ponto de partida, ou melhor, a situação em que nos encontramos hoje¹⁰⁸³.

Neste sentido, gostaríamos de acrescentar uma breve análise sobre os recentes desenvolvimentos da formação profissional em relação ao emprego nos três países abrangidos, onde se pode verificar o aumento progressivo da presença e importância desta oferta formativa. Até os anos setenta o sistema francês de formação profissional foi marcado pelo papel hegemónico do Estado

¹⁰⁸⁰ PAPOUTSIS, C. (1999): Opening-The commissioner of the European Comission. Em UNESCO: *Vocational Education and Training in Europe on the Threshold of the 21st Century*. Berlin. UNESCO. Pp. 15-16.

¹⁰⁸¹ AGULLÓ, X. (2002): Aprender la empresa en la escuela. Em Vall, M. (Coord.): *Aprender la empresa en la escuela*. Colección de Cuadernos de Formación Profesional, nº 11. Barcelona. ICE da Universidade de Barcelona/Horsori. p. 14.

¹⁰⁸² PÉREZ-DÍAZ, V. & RODRÍGUEZ, J. C. (2002): *La educación profesional en España*. Madrid. Fundación Santillana. Pp. 11-32.

¹⁰⁸³ CROUCH, C. (1997): Skills-based full employment: the latest philosopher's stone. Em *British Journal of Industrial Relations*, vol. 35 (3), Pp. 367-391.



como único responsável. Na Inglaterra, as empresas e entidades privadas mantinham um domínio quase total desta jornada educativa, com uma resposta muito temporal e local. Em Espanha, por sua parte, a administração, praticamente sozinha, foi responsável pelas iniciativas nesta área, que eram pouco chocantes na população jovem.

Nestes países, alguns mais do que outros, a incorporação da inovação e do conhecimento adquirido no mundo produtivo não chegaram de uma maneira clara nem se difundiram entre os trabalhadores; o reconhecimento dos diplomas trazia certas limitações e faltava uma maior conexão e continuidade entre alguns estudos. Esta situação, juntamente com a reestruturação industrial, exigia um novo sistema de reconhecimento das competências adquiridas através da experiência e, portanto, melhorar a estrutura da formação profissional, incorporando aspectos como a flexibilidade. Em suma, o sistema de formação necessitava de uma mudança substancial¹⁰⁸⁴.

Assim, nos últimos vinte anos ajustaram-se as relações da Formação Profissional, com a colaboração de empresas, sindicatos, autoridades locais e regionais e outros organismos de vários tipos. Este período amadureceu o itinerário da Aprendizagem profissional para dar maior variedade ao sistema de formação profissional, tanto em França como em Inglaterra. Também conseguiu introduzir modalidades e etapas que possibilitavam o acesso e a navegação entre os diferentes estudos, de modo a que possibilitassem um sistema estável de aprovação de certificados, emitidos por vários organismos e instituições.

A evolução acima exposta, destaca fortes mudanças nos sistemas educativos e de formação profissional que, desde a Segunda Guerra Mundial, se vêm detectando. Hoje em dia, o papel protagonista que estes sistemas ganharam

¹⁰⁸⁴ OLIVIER, B.; DROUHIN, M. D. & ROMANI, C. (1998): Apprenticeship, Alternance, Dual System: Dead Ends or Highways to the Future? *Calificaciones & Empleo*, nº 19. Piette/Céreq. Publicado na página web oficial de CEREQ (Agosto de 2003): <http://www.cereq.fr/cereq/ce19.pdf>, Pp.1-5.

no mercado de trabalho, fez com que essas questões fossem priorizados nas políticas de emprego de qualquer país membro da UE¹⁰⁸⁵.

Estudos recentes sobre a evolução do emprego e das competências, ressaltam a pluridimensionalidade que estão imersos em sistemas de formação profissional e de homologação de certificações.

A actividade profissional está sujeita a inúmeras mudanças e actualizações nos seus diversos campos, convertendo-se num processo complexo, instável e em contínua evolução. Estas novas exigências do mercado de trabalho demandam às empresas e, sobre tudo, aos trabalhadores uma reciclagem permanente¹⁰⁸⁶.

Nas últimas três décadas do século XX, o número de especialidades aumentou significativamente. No entanto, os números ocultam a diversidade e complexidade das mudanças que não são lineares e regulares. Em algumas áreas formativas, desapareceram especialidades, enquanto que em outras, a sua abundância foi impressionante, sendo as áreas de artesanato e serviços as de maior desenvolvimento¹⁰⁸⁷.

Actualmente, temos em consideração, com a importância de que merecem, o credenciamento com diplomas para os trabalhadores cujo conhecimento foi adquirido com a experiência, embora seja verdade que se dirige apenas a um pequeno número de funcionários. Isto responde à lógica académica e não à lógica produtiva, o que limita a possibilidade de se mudar para um sistema

¹⁰⁸⁵ TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid. Anaya. Pp. 15.

¹⁰⁸⁶ RANSON, S. (1992): Towards the learning society. Na *Revista Educational Management and Administration*, n.º 20 (2), Pp. 68-79.

¹⁰⁸⁷ CINTERFOR/OIT (2002): *Identificación y normalización de competencias*. Publicado na página web do Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional da OIT (Outubro de 2004):

<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/iii/francia/ii.htm>
Dados consultados na página web: <http://www.centre-info.fr>



transversal.¹⁰⁸⁸

Entendendo que a qualificação profissional dos indivíduos é um processo de construção social, não podendo delimitá-la apenas aos centros educativos. A formação profissional necessita de organizações, empresas e outras instituições que complementem a educação de carácter mais formal¹⁰⁸⁹.

De facto, estimamos que para um bom desenvolvimento económico e social seria adequado uma instituição¹⁰⁹⁰ para conduzir e coordenar a relação entre o emprego e a formação profissional¹⁰⁹¹. É altamente recomendado combater o desemprego e outras fontes de desigualdade social a partir do trabalho dessa instituição, que deverá atender a sete actividades fundamentais.¹⁰⁹²

Uma delas é manter actualizados os dados e informações do mercado de trabalho nos diferentes âmbitos: local, distrital, regional ... Outra imprescindível é conectar a procura e a oferta de trabalho, ou, pelo menos, estar ciente disso, para fundamentar as respostas formativas.

A terceira actividade necessária dessa instituição é coordenar e incentivar investigações sobre o emprego, o seu desenvolvimento e potencial. Uma das principais tarefas consiste em estar consciente da diversas necessidades de formação com base nas características das ofertas de emprego.

Em quinto lugar, constatamos a importância de projectar cursos de formação profissional, coordenando-os com a FPI do sistema escolar e nutrindo-os de

¹⁰⁸⁸ CASAL, J.; COLOMÉ, F.; & COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Madrid. Fundação Tripartita para a Formação no Emprego. p. 168.

¹⁰⁸⁹ GRUP D'ESTUDIS SOCIOLÒGICS SOBRE LA VIDA QUOTIDIANA I EL TREBALL (2000): *¿Sirve la formación para el empleo?* Colección Estudios nº 87. Madrid. QUIT e o Conselho Económico e Social. Pp. 17.

¹⁰⁹⁰ Nos países membros da UE estão-se a criar ditas instituições ou estão-se a potenciar as já existentes.

¹⁰⁹¹ EURYDICE (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Brucelas. Comissão Europeia. Pp. 3-4.

¹⁰⁹² JABONERO BLANCO, M. (1993): La convergencia entre la cultura del trabajo y del sistema educativo en España y en otros países de la Comunidad Europea. Na *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2. Publicado na web oficial de la Organização de Estados Iberoamericanos (Janeiro de 2006): <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie02a05.htm>

profissionais e especialistas para o ensino e prática. A sexta função essencial é coordenar e promover iniciativas de formação profissional.

E, finalmente, a sétima actividade chave deve-se dedicar a avaliar os resultados dos cursos, investigações, iniciativas e acções desenvolvidas, e também da actuação das pessoas envolvidas.

Em suma, a nível nacional devem-se colocar os mecanismos em prática e criar instituições que coordenem as várias iniciativas do sistema de formação profissional, para que exista uma resposta global e coerente para as exigências sociolaborais. Por este motivo, temos que contar com os agentes afectados e aproximar as intenções das políticas activas de emprego baseadas na educação, empresas e potenciais bancos de emprego emergentes¹⁰⁹³.

Neste sentido, devemos expandir os instrumentos de recolha de informações sobre a situação sociocultural actual, e fornecer soluções formativas mais locais, procurando facilitar ao máximo a integração e mobilidade laboral dos cidadãos¹⁰⁹⁴.

O problema de se construir um sistema para acolher esta lógica alternativa reside na dificuldade de regularizar as possibilidades que oferece, de modo que se encontra em fase de estudo e discussão. Neste sentido, o Ministério da Educação Inglês diz¹⁰⁹⁵:

1. The skills of our people are a vital national asset. Skills help businesses achieve the productivity, innovation and profitability needed to compete. They help our public services provide the quality and choice that people want. They help individuals raise their employability, and achieve their ambitions for themselves, their families and their communities.

2. Sustaining a competitive, productive economy which delivers prosperity for

¹⁰⁹³ COURTOIS, B.; MATHEY-PIERRE, C.; PORTELLI, P.; & WITTORSKI, R. (1996): Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. Em Barbier, J. M.; Berton, F.; & Boru, J. J.: *Situations de travail et formation*. Paris. L'Harmattan, Pp. 165-201.

¹⁰⁹⁴ ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel. Pp. 73-74.

¹⁰⁹⁵ SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (2003:8): *21st Century Skills. Realising our Potential. Individuals, Employers, Nation*. Cm 5810. London. Crown Copyright.



all requires an ever growing proportion of skilled, qualified people. We will not achieve a fairer, more inclusive society if we fail to narrow the gap between the skills- rich and the skills-poor.

3. Increased flexibility is necessary to ensure that the economy could respond quickly and efficiently to changes in economic conditions.”¹⁰⁹⁶

É claro que a competitividade das empresas passa por uma boa qualificação dos seus trabalhadores. Assim, o esquema que se está a testar em Inglaterra, França e Espanha - com base numa negociação entre os diferentes agentes sociais: governo, empresários e sindicatos - é modelado para construir um sistema com base nas qualificações dos indivíduos e não dos postos de trabalho.

¹⁰⁹⁶ “1. A formação da nossa população é um activo nacional vital. As habilidades ajudam aos negócios a alcançar a produtividade, a inovação e a prosperidade necessária para competir. Ajudam aos nossos serviços públicos a proporcionar a qualidade e a oferta desejada. Ajudam aos indivíduos a conseguir a sua empregabilidade, e a alcançar as suas ambições próprias, das suas famílias e comunidades.

2. Apoiar uma economia competitiva e productiva que consiga a prosperidade para todos, requer uma proporção cada vez maior de gente especialista e qualificada. Não conseguiremos uma sociedade mais justa e inclusive, caso contrário não podemos estreitar as diferenças entre as habilidades dos ricos e dos pobres.

3. A flexibilidade crescente é necessária para assegurar que a economia possa responder rápida e eficientemente aos cambios das condições económicas.” (Tradução nossa).

9.3.3.7 Notas finais

Para finalizar, é neste contexto diversificado que se perspectiva a formação ao longo da vida e, em especial, a formação em contexto de trabalho, como estratégia de redução dos défices de qualificação escolar e profissional da população activa e de prevenção dos fenómenos de desemprego e da exclusão.

Torna-se imperativa uma maior adequação das soluções formativas às necessidades das empresas, designadamente no que diz respeito à urgência e celeridade na implementação de novos processos organizacionais e novas tecnologias. O **momento** e a **forma** como a **formação é ministrada** é muito importante para se atingirem os objectivos pretendidos, ela tem de ser projectada como uma **função estratégica de antecipação do futuro** e não como simples resposta a um problema ou em virtude de uma alteração no sistema de trabalho ou pela introdução de novas tecnologias. Neste sentido, é preciso reforçar a iniciativa individual de aprendizagem como orientação para o trabalho, ao longo da vida (de empregados, desempregados e jovens que procuram a inserção no mercado de trabalho), tal deve ser encarado como um investimento futuro, permitindo a cada um de nós (trabalhadores), iniciar um projecto individualizado de formação contínua, enquadrado num balanço de competências sistemático, no âmbito de construção de uma nova concepção de carreira e de perfil profissional para a vida activa.

9.4 Estudo quantitativo

9.4.1 Ensino profissional e a relação com o trabalho.

Os resultados do PISA 2012 indicam uma evolução positiva no que se refere à integração dos alunos imigrantes nos sistemas de ensino em Portugal e também dos vários países da OCDE. Segundo ainda o PISA 2012, o perfil socioeconómico dos alunos imigrantes dos países da OCDE encontravam-se em 2012 ligeiramente mais favorecido que o perfil dos mesmos alunos 2003, verificando-se igualmente uma redução das desvantagens dos alunos imigrantes, face aos portugueses ou aos não-imigrantes, em termos de desempenho escolar (OCDE, 2013). Os dados por nós apresentados, vindos da Direcção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) revelam que embora os alunos estrangeiros apresentem globalmente resultados escolares menos satisfatórios que os alunos de nacionalidade portuguesa, entre o ano lectivo de 2007/2008 e 2012/2013, notou-se uma melhoria da performance em 2011/2012 cerca de 7% do total de estudantes inscritos no ensino superior.

Os quadros que se seguem, 180 e 181, fazem uma narrativa sobre o número de alunos que encontramos nas escolas profissionais de Faro, Algarve e Setúbal, Península de Setúbal, onde o nível de matrículas foi maior em Setúbal do que em Faro. Observou-se que o nível etário encontrado o mais visível foram as idades entre 17 e 19 anos de idade.

Quadro 180 Número de alunos no ensino profissional em Faro e Setúbal

Concelho					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Faro	400	43,6	43,6	43,6
	Setúbal	517	56,4	56,4	100,0
	Total	917	100,0	100,0	

A informação complementar é que estamos perante uma grande heterogeneidade de idades, com uma relação com o mercado de trabalho, bastante interessante, na medida em Portugal a escola é obrigatória até aos 18 anos de idade.

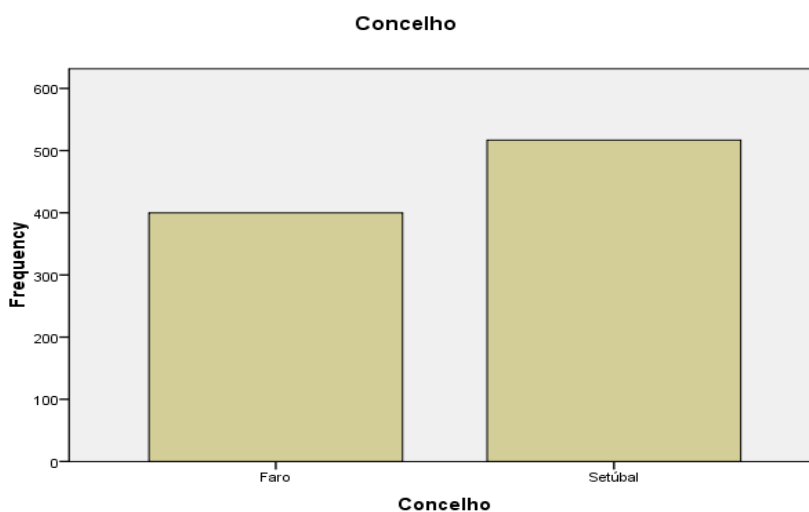


Gráfico 16 - Frequência de alunos matriculados em Faro e Setúbal

Quadro 181 Nível de idades dos alunos das escolas profissionais em Faro e Setúbal

Nível Etário					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	15 anos	41	4,5	4,5	4,5
	16 anos	107	11,7	11,8	16,3
	17 anos	172	18,8	19,0	35,3
	18 anos	186	20,3	20,5	55,8
	19 anos	145	15,8	16,0	71,8
	20 anos	95	10,4	10,5	82,2
	21 anos	59	6,4	6,5	88,8
	22 anos	42	4,6	4,6	93,4
	23 anos	25	2,7	2,8	96,1
	mais de 23 anos	35	3,8	3,9	100,0
	Total	907	98,9	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	10	1,1		
	Total	917	100,0		

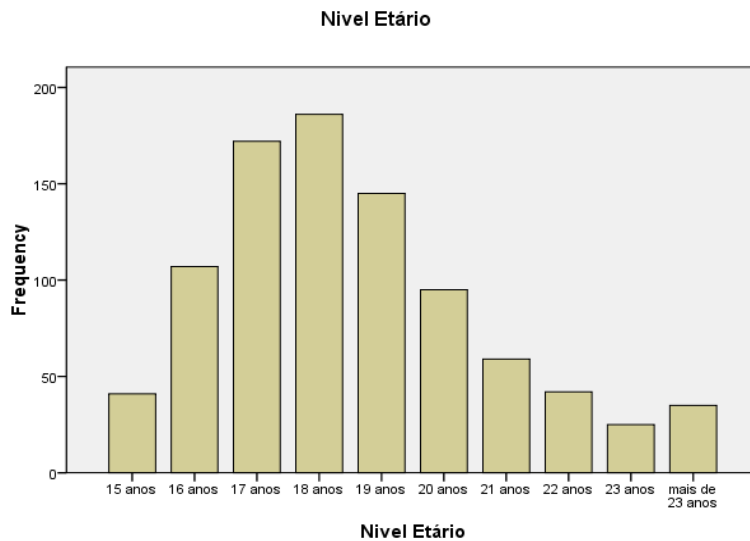


Gráfico 17 - Nível Etário dos alunos matriculados nas escolas profissionais

Fomos olhando para estes alunos e com os nossos diálogos, verificamos a grande maturidade já de muitos, as experiências vividas por eles e pelos pais num país de acolhimento nem sempre aberta aos problemas que trazem dos seus países de origem, alguns em guerra, outras em pobreza absoluta, enfim com pessoas normais que querem fundamentalmente serem felizes e vieram à procura das suas felicidades. E foi para nós bastante enriquecedor ao ver alunos com 20, 21 e 23 anos a começar o seu mercado de trabalho com a formação que obtiveram em Portugal nas nossas escolas profissionais. No quadro 182, verifica-se quanto ao género, que ele está bem igual, não é significativo a diferença entre masculino e o feminino. Pela nossa análise na composição por género encontramos, para todos os anos de escolaridade, uma representação mais ou menos homogénea da população feminina.

Quadro 182 Número de indivíduos quanto ao género.

Género					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Feminino	400	43,6	49,4	49,4
	Masculino	410	44,7	50,6	100,0
	Total	810	88,3	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	107	11,7		
	Total	917	100,0		

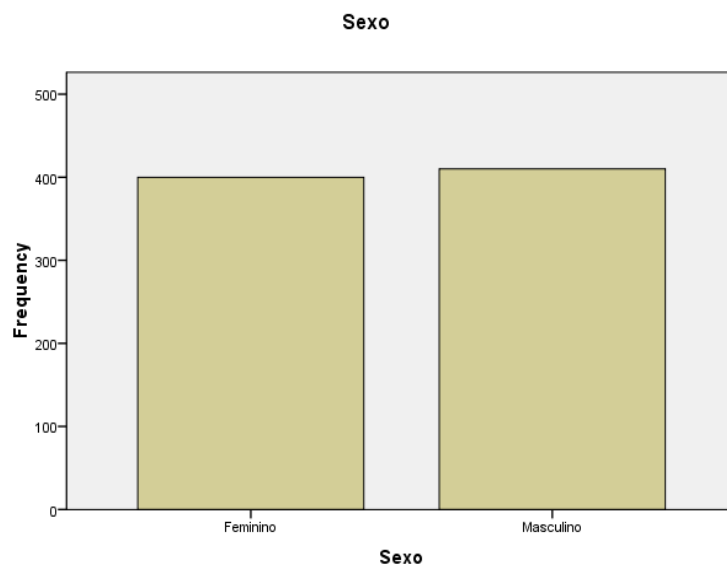


Gráfico 18 - Número de indivíduos quanto ao género

Pela amostra do quadro 183, no ensino profissional, nas escolas profissionais, observamos entre os inqueridos, 827 alunos luso-africanos isto é, têm um estrangeiro como progenitor, e são os mais representativos, estes são claramente os alunos de segunda geração, portanto já nascidos em Portugal, que se encontram em maior número no quadro. Ainda representativos os alunos provenientes de Angola, Cabo-Verde, seguidamente com 26 anos de origem de leste.

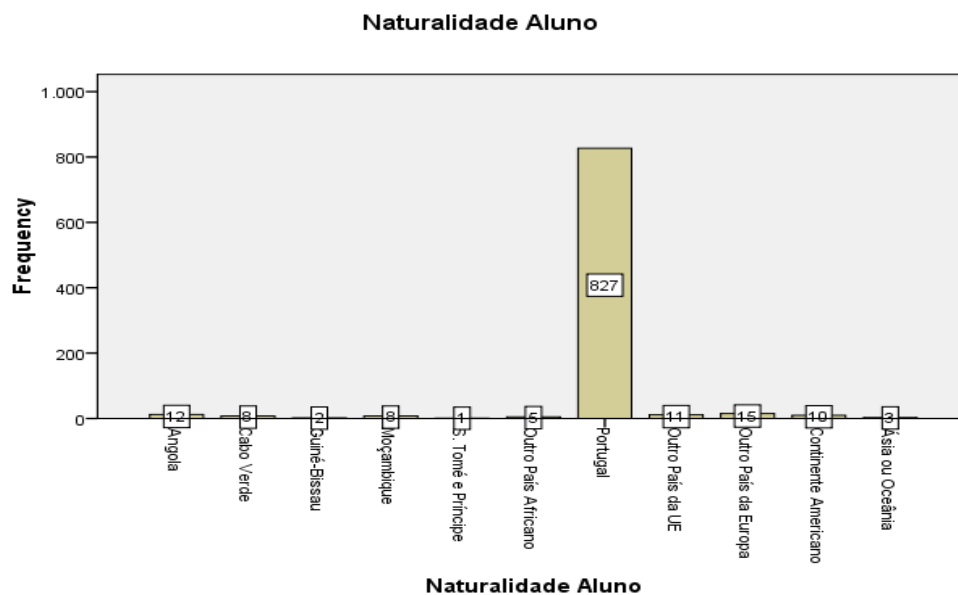


Gráfico 19 - Naturalidade dos alunos inqueridos

Quadro 183 Naturalidade do alunos

Naturalidade Aluno					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Angola	12	1,3	1,3	1,3
	Cabo Verde	8	,9	,9	2,2
	Guiné-Bissau	2	,2	,2	2,4
	Moçambique	8	,9	,9	3,3
	S. Tomé e Príncipe	1	,1	,1	3,4
	Outro País Africano	5	,5	,6	4,0
	Portugal	827	90,2	91,7	95,7
	Outro País da UE	11	1,2	1,2	96,9
	Outro País da Europa	15	1,6	1,7	98,6
	Continente Americano	10	1,1	1,1	99,7
	Ásia ou Oceânia	3	,3	,3	100,0
	Total	902	98,4	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	15	1,6		
	Total	917	100,0		

A análise das nacionalidades e das naturalidades quer do pai quer da mãe evidencia que há um grupo em que um dos progenitores é de origem africana.

Quadro 184 Naturalidade do Pai

Naturalidade Pai					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Angola	36	3,9	4,0	4,0
	Cabo Verde	19	2,1	2,1	6,0
	Guiné-Bissau	4	,4	,4	6,5
	Moçambique	24	2,6	2,6	9,1
	S. Tomé e Príncipe	1	,1	,1	9,2
	Outro País Africano	4	,4	,4	9,7
	Portugal	787	85,8	86,5	96,2
	Outro País da UE	15	1,6	1,6	97,8
	Outro País da Europa	8	,9	,9	98,7
	Continente Americano	7	,8	,8	99,5
	Ásia ou Oceânia	5	,5	,5	100,0
	Total	910	99,2	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	7	,8		
	Total	917	100,0		

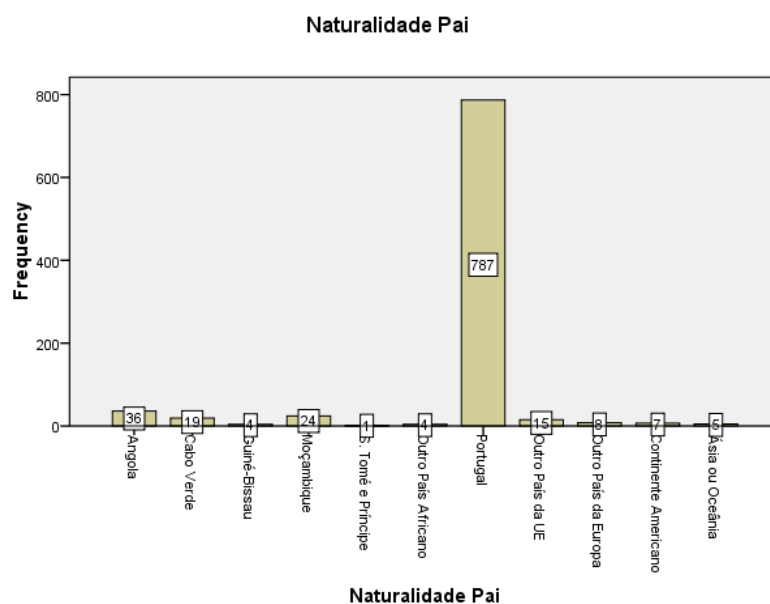


Gráfico 20 - Naturalidade do Pai

Também pelas entrevistas quer com os pais quer com os alunos concluímos que os estudantes retêm dupla nacionalidade, característica muito evidente os educandos de origem Angolana, proveniente das facilidades entre os governos.



Quadro 185 Naturalidade da Mãe

Naturalidade Mãe					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Angola	54	5,9	5,9	5,9
	Cabo Verde	18	2,0	2,0	7,9
	Guiné-Bissau	4	,4	,4	8,3
	Moçambique	28	3,1	3,1	11,4
	S. Tomé e Príncipe	1	,1	,1	11,5
	Outro País Africano	3	,3	,3	11,9
	Portugal	762	83,1	83,6	95,5
	Outro País da UE	12	1,3	1,3	96,8
	Outro País da Europa	12	1,3	1,3	98,1
	Continente Americano	10	1,1	1,1	99,2
	Ásia ou Oceânia	7	,8	,8	100,0
	Total	911	99,3	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	6	,7		
	Total	917	100,0		

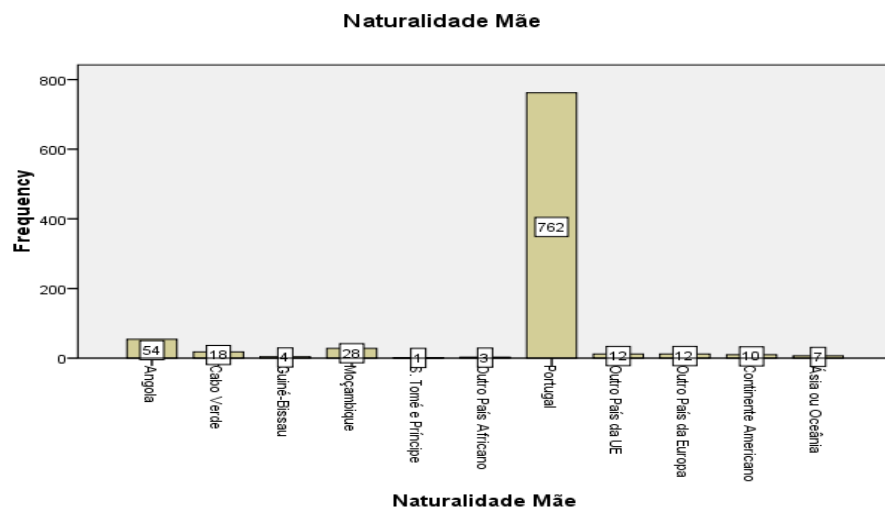


Gráfico 21 - Naturalidade da Mãe

9.4.2 As famílias e os amigos.

Ao olharmos o quadro 186, a língua falada em casa é notório o esforço destes alunos falarem o português no seio da família. Uma das interpretações nossa é o número de anos de residência em Portugal e também pela idade de maior parte deles serem já de maior idade. Também neste ponto caracterizamos os alunos inqueridos, imigrantes e nativos, e as respectivas famílias, centramo-nos nos aspectos da idade, no género, naturalidade e nacionalidade, numero

de anos de residência em Portugal e a área de residência quer na freguesia de Setúbal, cidade, quer na freguesia de Faro, cidade. Também foi importante para a língua falada em casa como com os amigos, a caracterização da família, a informação desta na idade, como também na família a naturalidade dos progenitores, as profissões dos progenitores e níveis de instrução escolar ou académica.

Quadro 186 Língua falada em casa

Língua falada em casa					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Apenas a Língua Portuguesa	170	18,5	73,0	73,0
	Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto	9	1,0	3,9	76,8
	Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta	5	,5	2,1	79,0
	As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Por	30	3,3	12,9	91,8
	As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas	19	2,1	8,2	100,0
	Total	233	25,4	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	684	74,6		
	Total	917	100,0		

No quadro 187, a língua falada com os amigos, a que sobressai é de facto o português a mais falada entre os amigos, no entanto é de sublinhar as diferentes línguas dos países de origem que ainda se falam entre si.

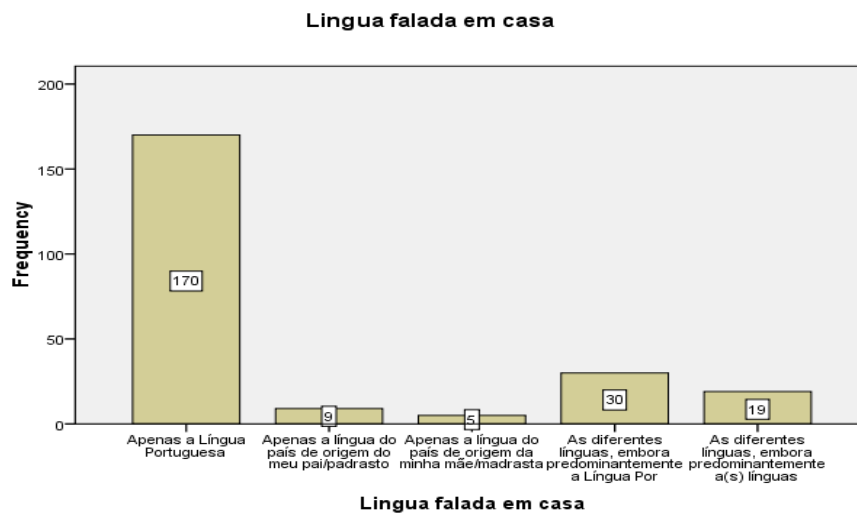


Gráfico 22 - Língua falada em casa

Quadro 187 Língua falado os amigos

Língua falada com amigos					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Apenas a Língua Portuguesa	162	17,7	70,1	70,1
	Apenas a língua do país de origem dos meus amigos	8	,9	3,5	73,6
	Diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa	54	5,9	23,4	97,0
	Diferentes línguas, embora predominantemente a(s) línguas do	7	,8	3,0	100,0
	Total	231	25,2	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	686	74,8		
	Total	917	100,0		

O desempenho no português quer falado quer escrito, é uma constante preocupação nas escolas que integram estes alunos no português de língua não materna. E esta integração é independente do ano de escolaridade, que se mantém com um acréscimo de horas lectivas aos alunos para melhor integração como também para o domínio das outras disciplinas, que necessitam do português para compreenderem e apreenderem os conteúdos leccionados. Na análise dos quadros 186 e 187, o domínio do português falado é bom, como também o domínio do português escrito é razoável, segundo as análises dos quadros referenciados.

Também é de notar aquando das nossas entrevistas nestas escolas profissionais a algumas dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos, vinham juntar-se as fragilidades no domínio da língua portuguesa, para o qual muitas das escolas dispunham do seu crédito horário horas suplementares para este tipo de alunos para o ensino do português.

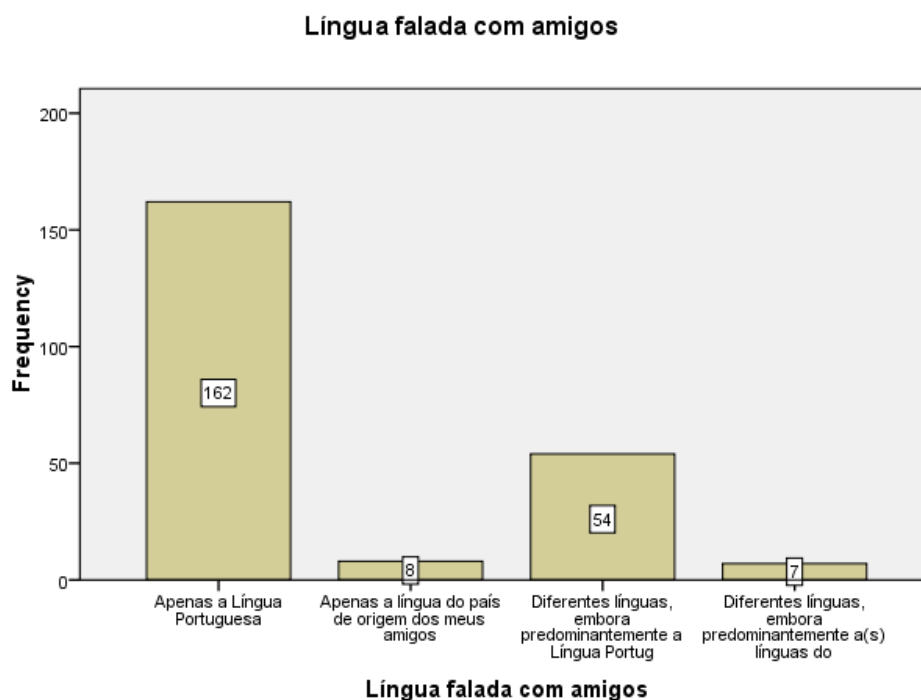


Gráfico 23 - Língua falada com amigos

Os momentos de convívio na escola, estes alunos relaciona-se fundamentalmente com os colegas da turma e com os colegas de outras turmas de outras áreas do conhecimento.

As relações que estabelecem dentro da escola, com os vizinhos da suas zonas de residência e familiares, revelam-se muito importantes no contexto escolar e particularmente para o domínio da língua portuguesa, quer escrita quer falada. Ainda para reforçar a nossa análise os estudantes de origem imigrante, a escola é claramente o espaço onde se confrontam diariamente com a população autóctone e com outras comunidades imigrantes, na sua integração

na sociedade de acolhimento, as relações que constroem na escola podem constituir-se como um importante capital social. Os jovens descendentes de imigrantes continuam na nossa opinião, a enfrentar alguns desafios acrescidos quando comparados aos jovens portugueses, sendo as áreas mais sensíveis o progresso escolar e a consequente situação perante o emprego.

Quadro 188 Domínio do Português falado

Domínio do Português falado					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Muito fraco	3	,3	,3	,3
	Fraco	7	,8	,8	1,1
	Razoável	280	30,5	31,1	32,2
	Bom	474	51,7	52,6	84,8
	Muito Bom	137	14,9	15,2	100,0
	Total	901	98,3	100,0	
Omisso	Não respondeu	16	1,7		
	Total	917	100,0		

Na interpretação dos quadros 187 e 188, no domínio do Português falado e escrito, ressalta que, nas escolas profissionais envolvidas, a maioria dos alunos portugueses revela ter atitudes de aceitação dos imigrantes e dos luso-africanos, com uma óptima atitude de acolhimento, quer na sala de aula, quer nos fóruns em que se envolvem, quer ainda nas relações de amizade que continuam e mantêm fora do espaço escolar. A estas atitudes não será certamente alheia a educação que recebem na família mas, por outro lado, o convívio que diariamente mantêm na escola com colegas de diferentes origens. (Rodrigues, 2006)¹⁰⁹⁷. Todavia convém realçar o facto de se tratar de uma análise que é condicionada pela proximidade das residências de uns dos outros e os centros de convívio como as associações culturais a que pertencem, esta tendência leva certamente a uma maior facilidade do português falado e escrito, como demonstra os quadros e os gráficos.

¹⁰⁹⁷ Rodrigues, E. (2009), A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa.(tese de mestrado), Lisboa: Lisboa: Universidade de Lisboa.

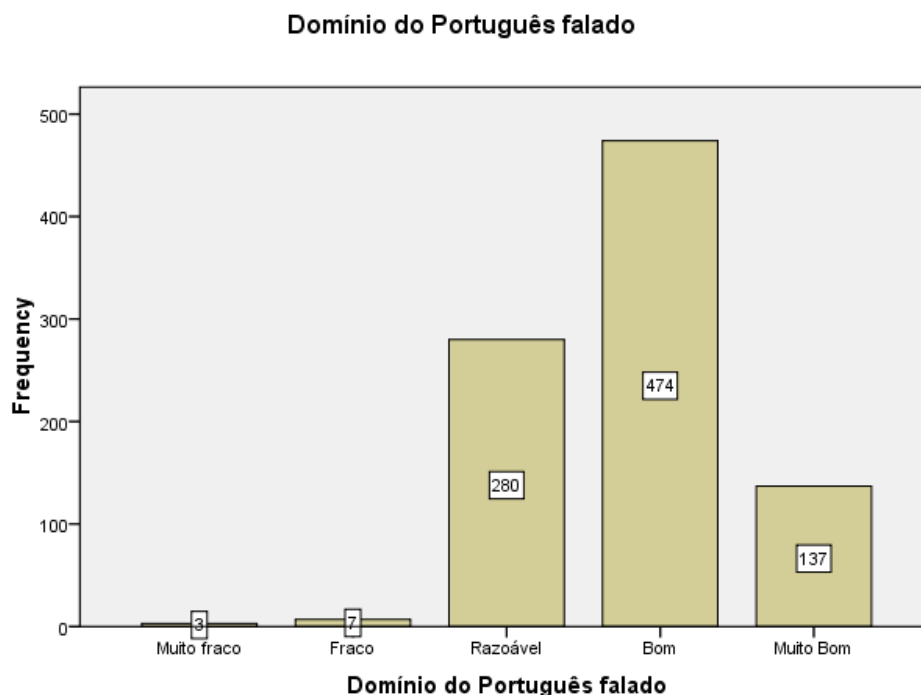


Gráfico 24 - Domínio do Português falado

Entre os alunos de origem imigrante registamos também uma grande abertura à inclusão de amigos de origens diversas entre os seus pares. Os amigos que incluem nas suas vivências diárias têm origem muito diversas e, tal como os alunos portugueses, revelam preferência pelos amigos da mesma ascendência e ou da mesma origem.

Quadro 189 Domínio do Português escrito

Domínio do Português escrito					
		Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Valid	Muito fraco	4	,4	,4	,4
	Fraco	21	2,3	2,3	2,8
	Razoável	381	41,5	42,4	45,2
	Bom	381	41,5	42,4	87,6
	Muito Bom	111	12,1	12,4	100,0
	Total	898	97,9	100,0	
Omisso	NÃO RESPONDEU	19	2,1		
	Total	917	100,0		

Entre os jovens inquiridos localizados nas escolas profissionais e nas residências com os seus familiares a existência de importantes laços e por isso a facilidade de inclusão, emergindo o português falado e escrito.

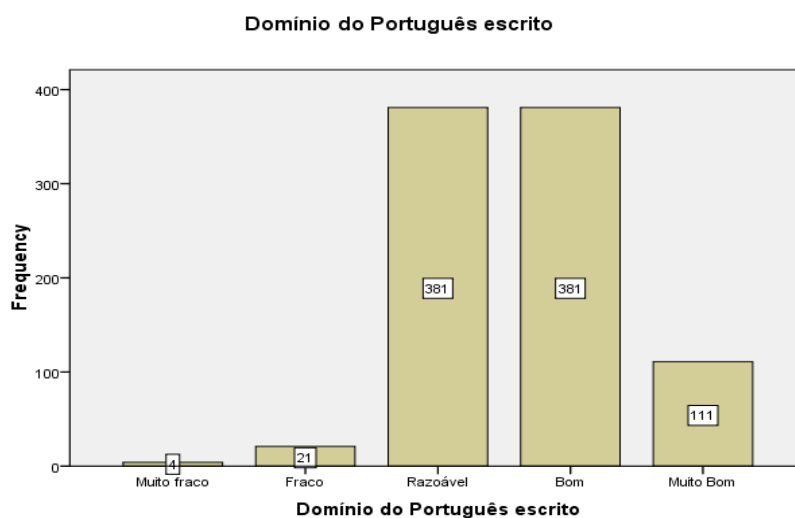


Gráfico 25 - Dominio do português escrito

Uma outra análise são os espaços de estágios onde se inserem numa reacção de trabalho, faz com que se desenvolva o português falado e escrito, e para os alunos na hotelaria o desenvolvimento de outras línguas também são factores importantes de desenvolvimento da língua não materna.

A literatura especializada há muito que referencia o grande desafio para as sociedades de acolhimento de como potenciar o capital humano que acolhem, nos seus processos de desenvolvimento social e económico.

Devemos realçar o nível escolar que apresentaram estes alunos e as suas competências desenvolvidas nas escolas profissionais e como reagiram o mercado de trabalho que superou as nossas expectativas. Sem dúvida que o êxito destes alunos na escola e no mercado de trabalho, quer nos hotéis em que se realizaram os estágios e nós acompanhámos quer em restaurantes, fundamentalmente no Algarve.

9.4.3 Ensino superior ou mercado de trabalho.

Em Portugal, os estudos produzidos por teses de mestrado e doutoramento como estudos e artigos produzidos na Web, os imigrantes, como é amplamente sabido, não se limitam ao perfil do trabalhador subqualificado que vem ocupar postos de trabalho, muitas vezes indesejados pelos autóctones como ocorreu

em Portugal nos últimos anos, nomeadamente aquando do boom da construção das grandes obras públicas em Portugal. Na verdade, os países de acolhimento também recebem imigrantes altamente qualificados que, no caso português, é uma percentagem ainda diminuta.

Ainda que a situação dos jovens descendentes de imigrantes, os luso-africanos, como nós os definimos, sendo filhos de pai e ou mãe imigrante, nascidos em Portugal, tem sido objecto de atenção crescente nas nossas universidades e no Alto Comissariado.

Pela análise do quadro 190, é notório que a primeira prioridade dos alunos nesta área de ensino profissional, é o ingressar no ensino superior, que representa 63,2 % dos inqueridos, o que afigura a notoriedade da Universidade portuguesa mesmo nos jovens imigrantes, nos lusos, como objectivos a alcançar.

Contudo, é por demais evidente que, o desejo dos inqueridos o ingressar no mundo do trabalho e aceder a uma profissão relacionada com o curso, vem imediatamente na segunda e terceira prioridade. É de realçar também o ser um bom profissional no futuro, representa 31% das intenções dos alunos.

Quadro 190 Prioridades dos alunos

		N	%	% de Casos
Prioridades do aluno	Ingressar no Ensino Superior	525	22,8%	63,2%
	Ingressar no mundo do trabalho	457	19,8%	55,0%
	Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a fazer	341	14,8%	41,0%
	Aumentar as minhas oportunidades de emprego	176	7,6%	21,2%
	Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	182	7,9%	21,9%
	Ter mais confiança nas minhas capacidades	92	4,0%	11,1%
	Ser mais reconhecido pelos outros	96	4,2%	11,6%
	Melhorar as minhas relações com os outros	70	3,0%	8,4%
	Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	106	4,6%	12,8%
	Ser um bom profissional no futuro	262	11,4%	31,5%
	Total	2307	100,0%	277,6%



Se nós procedermos a uma análise da situação representada no quadro 301, na percepção dos alunos existe uma procura de soluções activas para os seus problemas e de uma estratégia para competir nas empresas em que os quadros qualificados estão permanentemente a sair e a competir para objectivos da empresa na procura de melhores resultados.

A percepção que os jovens têm dos empregadores é o sentido da responsabilidade, e este item representa nas suas percepções, 86,6 % dos inqueridos, seguido da dedicação à profissão, com 54,5 % dos casos, não esquecendo as percepções que têm da capacidade de trabalhar em equipa.

A centralidade das questões do trabalho e do emprego nas trajectórias de vida dos jovens são sempre momentos de grande importância, e na análise do quadro 189, é interessante as percepções que têm pelos empregadores quanto à responsabilidade, aqui representado por 86,6% dos inqueridos, seguido imediatamente pela dedicação à profissão com 54,5%, Este estudo oferece uma imagem multifacetada de uma geração pouco conhecida, na escola particularmente e no mercado de trabalho ao nível da empresa. O que nos oferece o quadro é um grande sentido autocrítico, por isso se entende a capacidade de resolver problemas ao nível da empresa estar em 35,1% dos inqueridos, além do bom relacionamento humano, da competência técnica serem factores na óptica dos jovens caminhos para os seus sucessos.

Quadro 191 Os empregadores segundo a percepção dos alunos

		N	%	% de Casos
O que os empregadores privilegiam	Responsabilidade	769	28,3%	86,6%
	Dedicação à profissão	484	17,8%	54,5%
	Capacidade de resolver problemas	312	11,5%	35,1%
	Espírito de iniciativa	216	7,9%	24,3%
	Respeito pelos superiores	136	5,0%	15,3%
	Capacidade de trabalhar em equipa	299	11,0%	33,7%
	Competência técnica	297	10,9%	33,4%
	Bom relacionamento humano	205	7,5%	23,1%
	Total	2718	100,0%	306,1%

Apesar de nos parecer que há sem dúvida uma melhoria bastante interessante na integração destes jovens imigrantes e filhos de imigrantes, continua a nosso ver, uma tendência para a reprodução da trajectória escolar e profissional dos seus progenitores, o que é um sinal que não podemos deixar passar e de

assinalar na nossa sociedade, porque é válida para os filhos de migrantes como também para os filhos dos portugueses. Por isso nós achamos que a gestão destes desafios neste grupo de jovens migrantes e da sua dupla vulnerabilidade é uma permanente interpelação para potenciar as melhores escolhas que conduzam a uma integração laboral mais conseguida, e nunca diferenciada pela cor da pele, género ou origem.

Quadro 192 Cruzamento entre a 1.ª opção e as expectativas sobre o futuro após terminar o curso.

1ª Opção		Melhores possibilidades de encontrar um emprego	Mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago	Poder desempenhar a profissão desejada
Ingressar no Ensino Superior	Média	4,00	3,80	4,03
	N	233	233	232
	Desvio-padrão	,888	1,019	,980
Ingressar no mundo do trabalho	Média	4,06	3,96	3,92
	N	197	198	198
	Desvio-padrão	,855	,866	,958
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	Média	4,07	4,00	4,15
	N	105	105	105
	Desvio-padrão	,963	1,019	,948
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	Média	4,04	4,06	4,02
	N	53	53	52
	Desvio-padrão	,919	,929	,939
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	Média	3,69	3,81	3,92
	N	26	26	25
	Desvio-padrão	1,225	1,201	1,187
Ter mais confiança nas minhas capacidades	Média	3,88	3,72	3,73
	N	33	32	33
	Desvio-padrão	,857	,813	1,008
Ser mais reconhecido pelos outros	Média	4,42	4,19	4,42
	N	26	26	26
	Desvio-padrão	,758	,801	,758
Melhorar as minhas relações com os outros	Média	4,42	4,58	4,08
	N	12	12	12
	Desvio-padrão	,793	,669	,793
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	Média	4,14	4,14	3,91
	N	22	22	22
	Desvio-padrão	1,037	,990	,921
Ser um bom profissional no futuro	Média	4,00	3,72	4,10
	N	80	79	80
	Desvio-padrão	,928	1,061	,922
Total	Média	4,03	3,91	4,02
	N	787	786	785
	Desvio-padrão	,909	,974	,962

Assim, os alunos demonstram que no ingressar no ensino superior, há mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago. É sem dúvida no domínio da comparação entre indivíduos com diferentes níveis de instrução que as teses hoje defendidas em Portugal, têm de ser usadas com mais cautela e parcimónia. Recorrendo aos dados do INE,¹⁰⁹⁸ são flagrantes as disparidades entre as remunerações dos diplomados do ensino superior (mesmo nas faixas

¹⁰⁹⁸ Fontes/Entidades: INE, PORDATA
última actualização: 2015-06-26

etárias recém-ingressadas no mercado de trabalho) e as auferidas pela restante população. Também por outro lado em 2014 a taxa desemprego era de 13,9 % com 15% da população desempregada com nível de instrução básica, e 15,3% da população desempregada com ensino secundário e pós-secundário, finalmente com 10% da população desempregada com ensino superior.¹⁰⁹⁹

É interessante observar as expectativas dos alunos em que aceder a uma profissão relacionado com curso torna-se mais fácil adesão ao mercado de trabalho, ou ainda tornar-se empresário ou trabalhar por conta própria é um outro desafio para estes alunos. Finalmente sobressai neste quadro 193, que o ser um bom profissional no futuro e a sua relação com o ensino e o curso são factores fundamentais para os êxitos destes alunos.

Quadro 193 Cruzamento entre a 1.ª opção e as expectativas sobre o futuro

1ª Opção		Contribuir para a minha formação pessoal e intelectual	Melhorar a minha situação social	A família pressionou-me a estudar
Ingressar no Ensino Superior	Média	4,21	3,76	2,71
	N	233	233	231
	Desvio-padrão	3,392	2,806	1,335
Ingressar no mundo do trabalho	Média	3,83	3,61	2,46
	N	198	195	194
	Desvio-padrão	,867	1,001	1,304
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	Média	3,98	3,46	2,69
	N	105	105	104
	Desvio-padrão	,940	1,110	4,939
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	Média	3,98	3,67	2,78
	N	52	51	50
	Desvio-padrão	,804	1,013	1,234
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	Média	4,00	3,38	2,35
	N	26	26	26
	Desvio-padrão	1,020	1,061	1,129
Ter mais confiança nas minhas capacidades	Média	3,82	3,52	2,41
	N	33	33	32
	Desvio-padrão	,917	,972	1,214
Ser mais reconhecido pelos outros	Média	4,31	3,81	2,80
	N	26	26	25
	Desvio-padrão	,679	1,132	1,354
Melhorar as minhas relações com os outros	Média	4,27	3,91	2,82
	N	11	11	11
	Desvio-padrão	,786	1,300	1,722
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	Média	3,68	3,67	2,45
	N	22	21	22
	Desvio-padrão	1,041	1,111	1,299
Ser um bom profissional no futuro	Média	3,91	3,69	2,20
	N	80	80	80
	Desvio-padrão	,830	1,038	1,107
Total	Média	4,00	3,65	2,57
	N	786	781	775
	Desvio-padrão	1,991	1,765	2,167

¹⁰⁹⁹ Fontes/Entidades: INE, PORDATA
última actualização: 2015-06-26

O quadro 193 apresenta o cruzamento entre as variáveis da 1.^a opção e o contribuir para a minha formação pessoal e intelectual, o melhorar a minha situação social e como a minha família pressionou-me a estudar. É curioso analisar que no ingressar no ensino superior, os alunos dão ênfase ao contribuir para a minha formação pessoal e intelectual, e o melhorar a minha situação social, seguido como a família pressionou-me a estudar, em termos históricos, os imigrantes bastante qualificados são, desde há muito, uma constante na história portuguesa embora em número sempre diminuto e residual face ao total da imigração em Portugal. São várias as personagens de origem estrangeira que exercem no país profissões altamente qualificadas, da joalharia às artes plásticas, da arquitectura ao comércio, da gestão empresarial à docência no ensino não superior e superior, por isso a pressão da família seja importante no aluno ao estudar e conseguir a entrada na Universidade. O estudo desenvolvido pela Universidade Lusíada de Lisboa e pela Fundação da Juventude,¹¹⁰⁰ havia uma relação entre as opções para o futuro dos seus educandos e as habilitações literárias do pai e da mãe, revelaram que os educandos fazem as suas opções para o seu futuro independentemente dos níveis de habilitações literárias dos respectivos pais, excepto naquilo que diz respeito a “ser um bom profissional” onde os filhos de pais com níveis mais elevados de habilitações apontam mais vezes esta opção que os filhos de pais com níveis de habilitações mais baixos. Ainda no cruzamento na amostra com os luso-africanos apontam para resultados bem diferentes. Assim, os participantes luso-africanos, fazem opções para o respectivo futuro diferente consoante as habilitações literárias dos seus pais. O estudo dá como exemplo, quanto mais elevado é o nível de habilitação literárias dos seus pais, mais os alunos referem como opção para o seu futuro o prosseguimento de estudos a nível superior, apenas 62,5% dos participantes cujos pais não têm frequência escolar ou têm frequência abaixo do 4.º ano e 95,5% dos participantes cujos

¹¹⁰⁰ JUSTO, J. M. M., et al (2007). “Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional”. Porto, Fundação da Juventude.

pais têm o ensino superior, menos importante é a melhor das suas oportunidades ou do seu rendimento e mais referem a opção de se tornarem empresários ou trabalhadores por conta própria.

Quadro 194 Cruzamento entre a 1.ª opção e a influência dos amigos

1ª Opção		Os amigos também frequentam o ensino secundário	Ocupar os tempos livres	Poder vir a frequentar um curso superior
Ingressar no Ensino Superior	Média	2,69	2,45	4,06
	N	229	231	231
	Desvio-padrão	1,303	1,376	1,031
Ingressar no mundo do trabalho	Média	2,44	2,32	3,04
	N	197	196	196
	Desvio-padrão	1,255	1,322	1,358
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	Média	2,38	2,21	3,07
	N	105	105	104
	Desvio-padrão	1,354	1,371	1,264
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	Média	2,71	2,46	3,40
	N	52	52	53
	Desvio-padrão	1,319	1,364	1,246
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	Média	2,85	2,04	3,46
	N	26	25	26
	Desvio-padrão	1,377	1,306	1,334
Ter mais confiança nas minhas capacidades	Média	2,70	2,75	3,18
	N	33	32	33
	Desvio-padrão	1,185	1,295	1,261
Ser mais reconhecido pelos outros	Média	3,27	2,85	3,85
	N	26	26	26
	Desvio-padrão	1,313	1,434	1,223
Melhorar as minhas relações com os outros	Média	3,18	2,18	3,73
	N	11	11	11
	Desvio-padrão	1,250	1,168	1,191
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	Média	2,29	2,27	3,18
	N	21	22	22
	Desvio-padrão	1,056	1,279	1,435
Ser um bom profissional no futuro	Média	2,39	2,25	3,21
	N	80	80	80
	Desvio-padrão	1,097	1,248	1,290
Total	Média	2,58	2,37	3,45
	N	780	780	782
	Desvio-padrão	1,281	1,342	1,299

O quadro 194, fala-nos do cruzamento entre a 1.ª opção e a relação que estabelece com as variáveis os amigos que frequentam o ensino secundário, ocupar os tempos livres e o poder de vir a frequentar o ensino superior. Ao analisar com mais profundidade o quadro, apercebemos que os alunos ao frequentar o ensino secundário, apontam claramente para os amigos que frequentam o mesmo tipo de ensino o que torna um factor de influência.

Uma análise mais detalhada permite observar nas variáveis da 1.ª opção e a relação que se estabelece com ocupar os tempos livres, são fundamentais para a inter-relação entre os luso-africanos, os lusos e os da Europa de leste. No estudo da Fundação da Juventude, (Justo, 2007 Pp. 76-80)¹¹⁰¹, já anotava que

¹¹⁰¹ JUSTO, J. M. M., et al (2007). "Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes

os desportos e actividades físicas mais praticadas era o futebol para o género masculino e a dança e natação para o género feminino. As grandes diferenças apontadas no estudo é que os gostos do género feminino nas horas livres era pelo Rap/hip-hop com 70,1% enquanto que os rapazes a opção era de 56,3%. Ainda os tempos livres dos sujeitos da nossa amostra revelam que nos seus tempos livres ocupam com a internet e o cinema. A relação estabelecida entre a 1.^a opção e o poder a vir a frequentar um curso superior, é visível em qualquer das variáveis a forte determinação para iniciar um curso superior. Ao explorarmos estes cruzamentos observa-se que o envolvimento dos amigos na escola frequentada por todos, os tempos livres que são comungados por todos os inqueridos, são uma mais valia para o acesso ao ensino superior como factor importante no emprego e mercado de trabalho, e ao mesmo tempo de êxito destes alunos.

No quadro 193, o cruzamento da 1.^a opção com o poder via a frequentar um curso de especialização tecnológica, os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante e o não ter conseguido entrar noutro curso, faz uma leitura de quanto os professores são óptimos conselheiros e de orientação vocacional para estes tipos de alunos em que a inserção na sociedade nem sempre é a mais feliz. Em qualquer das variáveis cruzadas aquela que sobressai é a “os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante” em que se salienta a “tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria” o de “melhorar as minhas relações com os outros” dando sempre grande ênfase à parte da relação com o trabalho e é notório a variável “aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar”.

Fazendo referencia ao estudo da Fundação da Juventude, (Justo, 2007, P. 82)¹¹⁰², os factores que influenciavam a conclusão da escolaridade obrigatória,

dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional”. Porto, Fundação da Juventude.

¹¹⁰² JUSTO, J. M. M., et al (2007). “Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes

os alunos elegiam os factores intrínsecos à sua pessoa relacionadas com a sua própria capacidade de trabalho e o apoio dos pais, seguido de apoio dos colegas e amigos, bem como o apoio dos professores como factores importantes da conclusão dos seus estudos e dois êxitos escolares e académicos.

Quadro 195 Cruzamento entre a 1.ª opção e o início de um curso

1ª Opção		Poder vir a frequentar um curso de especialização tecnológica	Os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante	Não ter conseguido entrar noutro curso
Ingressar no Ensino Superior	Média	3,36	2,83	1,93
	N	230	232	227
	Desvio-padrão	1,157	1,313	1,257
Ingressar no mundo do trabalho	Média	2,99	2,67	1,84
	N	195	197	196
	Desvio-padrão	1,322	1,305	1,186
Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	Média	3,00	2,55	1,65
	N	105	105	104
	Desvio-padrão	1,240	1,323	1,139
Aumentar as minhas oportunidades de emprego	Média	3,11	2,85	2,15
	N	53	52	52
	Desvio-padrão	1,382	1,289	1,406
Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	Média	3,15	2,88	1,62
	N	26	26	26
	Desvio-padrão	1,255	1,423	1,169
Ter mais confiança nas minhas capacidades	Média	3,00	2,91	1,76
	N	33	33	33
	Desvio-padrão	1,275	1,331	1,062
Ser mais reconhecido pelos outros	Média	3,35	2,92	2,04
	N	26	26	26
	Desvio-padrão	1,198	1,294	1,399
Melhorar as minhas relações com os outros	Média	2,91	2,73	1,45
	N	11	11	11
	Desvio-padrão	1,136	1,489	1,036
Melhorar o meu rendimento mensal e/ou familiar	Média	3,18	2,41	2,05
	N	22	22	22
	Desvio-padrão	1,435	1,182	1,327
Ser um bom profissional no futuro	Média	2,89	2,55	1,66
	N	80	80	79
	Desvio-padrão	1,222	1,168	1,108
Total	Média	3,12	2,72	1,84
	N	781	784	776
	Desvio-padrão	1,256	1,299	1,216

dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional”. Porto, Fundação da Juventude.

9.5 As qualificações dos alunos imigrantes.

Ao longo da última década o sistema de ensino português tem vindo a defrontar-se com a necessidade de acolher e integrar uma grande diversidade cultural e linguística na sua escola e no mercado de trabalho, acompanhando e retribuindo à sua maneira muito própria ao seu crescimento e à sua diversificação destes fluxos migratórios.

A partir da década de 1980 as escolas portuguesas, em particular as localizadas na Área Metropolitana de Lisboa, acolheram a tensão migratória de um número expressivo de crianças e jovens descendentes de populações dos PALOP, Brasil, Europa de Leste, o que viria a justificar novas respostas do Ministério da Educação, nomeadamente através da criação (em 1991) de um organismo designado por Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, chefiado pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, posteriormente designado Secretariado Entre Culturas (Seabra et al., 2011: 19), organizado e monitorizado pelo seu secretário de estado da reforma educativa, Pedro de O`Rey da Cunha.

Entretanto, com o crescimento da imigração para Portugal no decurso da década de 1990 e primeira década do século XXI, novas gerações de alunos (crianças e jovens) estrangeiros e imigrantes vieram reforçar o sistema escolar português. A par desse aumento há ainda a registar a diversificação das origens destes alunos, nomeadamente com a chegada de população asiática (e.g. da China, Índia, Paquistão, Bangladesh) e da Europa de Leste, que confrontaram o sistema escolar português com a necessidade de articular novas respostas eficazes de integração (Hortas, 2013: 24).

Os processos de escolarização dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes, o sucesso e os seus insucesso, as dificuldades ou os momentos associadas à população estrangeira e imigrante no sistema escolar, têm assumido uma problemática importante em inúmeros estudos nacionais (Seabra et al., 2011; Hortas, 2013) e internacionais (OCDE, 2010). A boa integração dos alunos imigrantes (ou de origem imigrante) no mercado de



trabalho passa em grande medida pela aquisição de competências de base ao longo dos seus percursos escolares. Os estudos desenvolvidos pela OCDE indicam que os alunos de origem imigrante tendem a apresentar melhores desempenhos escolares que os pais, apesar de em alguns países continuarem a não conseguir acompanhar os resultados dos alunos que não têm antecedentes migratórios, mesmo que de contextos socioeconómicos semelhantes.

A este propósito, o estudo promovido pela OCDE intitulado “Where immigrant students succeed” (OCDE, 2006) evidência que os diferentes sistemas escolares se diferenciam consideravelmente no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos imigrantes que propiciam ou atingem.

No Canadá, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo, o desempenho escolar dos alunos imigrantes é muito semelhante ao alcançado pelos seus colegas autóctones, realidade que não se verifica noutros países da OCDE, onde os resultados dos alunos imigrantes são sempre menos satisfatórios que o verificado para a média geral dos alunos desses países. Este estudo permite simultaneamente concluir que os países onde há menores diferenças de desempenho escolar entre imigrantes e nativos têm em comum, por exemplo, o facto de terem desenvolvido sólidos programas de aprendizagem da língua de acolhimento, isto é do país de origem.

Apesar dos exemplos que nos chegam desses países, outro estudo da OCDE “Closing the gap for immigrant students: Policies, Practice and Performace” (OCDE, 2010) mostra que, de uma forma geral, os imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter bons resultados escolares e em aceder a um ensino de qualidade quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento. Por outro lado, têm mais probabilidade de frequentar estabelecimentos de ensino onde os seus colegas provêm de meios socialmente desfavorecidos, apresentando também maior risco de abandono escolar antes do final do ensino secundário.

Mais recentemente, os resultados do PISA (Programme for International

Student Assessment) 2012 (OCDE, 2013) dão conta de uma evolução positiva da integração dos alunos de origem imigrante¹¹⁰³ nos sistemas de ensino dos vários países da OCDE. Segundo este relatório, a proporção de alunos de origem imigrante nos países da OCDE passou de 9%, em 2003, para 12% em 2012, tendo o perfil socioeconómico dos alunos imigrantes se tornado ligeiramente mais favorecido em 2012 que o perfil dos mesmos alunos em 2003, verificando-se igualmente uma redução das desvantagens dos alunos imigrantes face aos não-imigrantes em termos de desempenho escolar.

Nesta matéria, e em relação a Portugal, o relatório PISA 2012 indica que o país é um dos exemplos de evolução positiva entre os 34 países analisados pela OCDE. O país conseguiu melhorar os seus resultados sobretudo na Matemática, tendo-se aproximado da média internacional. Acresce que Portugal apesar de se encontrar entre os países onde mais de 20% dos alunos avaliados pertencem a grupos socioeconómicos mais desfavorecidos - conseguiu desde 2003 diminuir a distância entre os alunos com piores e melhores resultados, reduzindo desta forma as desigualdades do sistema escolar.¹¹⁰⁴ Em 2012, 7% dos alunos avaliados pelo PISA em Portugal eram imigrantes ou descendentes de imigrantes (OCDE, 2013). No PISA 2009 estes alunos representavam 5% do total de alunos avaliados¹¹⁰⁵. Em relação ao desempenho escolar desses alunos em Portugal, Carvalho et al. (2011) referem que ser imigrante ou descendente de imigrantes em Portugal está associado negativamente ao desempenho escolar em todos os domínios analisados (leitura, matemática e ciências¹¹⁰⁶). Ainda assim, Portugal revela

¹¹⁰³ O termo “alunos de origem imigrante” usado aqui corresponde no relatório PISA ao termo alunos com “background imigrante”, que abrange os alunos imigrantes de primeira e segunda geração. A definição de imigrantes de primeira geração compreende os alunos que nasceram no estrangeiro e cujos pais também nasceram no estrangeiro. Os imigrantes de segunda geração são estudantes que nasceram no país mas cujos pais nasceram no estrangeiro (OCDE, 2013: 80)

¹¹⁰⁴ A este propósito destaque-se o trabalho desenvolvido pelo Programa Escolhas que tem tido impacto directo no desempenho escolar dos seus beneficiários, com um aumento de cerca de mais 30% do sucesso escolar dos alunos abrangidos pelo Programa.

¹¹⁰⁵ Os alunos avaliados no PISA são alunos com 15 anos.

¹¹⁰⁶ Ser aluno do sexo masculino sobretudo da “primeira geração” está associado a baixos desempenhos em leitura. A associação entre o sexo e o background imigrante não é tão

efeitos menos acentuados do que aqueles que se verificam no conjunto dos países da União Europeia, onde a associação negativa entre background imigrante e desempenho escolar assume valores mais elevados.

Para compreender melhor a integração dos alunos estrangeiros no sistema escolar português, este capítulo desenvolve-se a partir da análise de dados oficiais de natureza administrativa que permitem caracterizar os alunos nos diferentes níveis de ensino: ensino básico, secundário e superior.

Segundo a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no ano lectivo de 2012/2013 os alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental atingiam os 46.338 indivíduos (ensino público), tendo-se verificado uma diminuição de cerca de 13 mil alunos por relação ao ano lectivo de 2007/2008. Da comparação destes dois anos lectivos ressalta um dado positivo: ainda que os alunos estrangeiros apresentem globalmente resultados escolares menos satisfatórios que os alunos de nacionalidade portuguesa, entre o ano lectivo de 2007/2008 e 2012/2013 notou-se uma melhoria da performance escolar dos alunos estrangeiros do ensino secundário (e apenas deste nível de ensino), dado que vem corroborar as conclusões do relatório PISA 2012.

Quadro 196 Percentagem da população do grupo etário 20 – 24 anos que completou pelo menos o ensino secundário (12.º ano) entre 2001 e 2011, na UE 27 e em outros países europeus

	2001	2006	2007	2008	2009	2010	2011
EU 27	76,6	77,9	78,1	78,4	78,6	79	79,5
Alemanha	73,6	71,9	72,9	76,1	73,7	74,4	75,8
Dinamarca	78,4	77,4	69,4	68,9	69,9	68,6	70
Eslováquia	94,4	91,5	91,3	92,3	93,3	93,2	93,3
Espanha	65	61,6	61,3	60	59,9	61,2	61,7
Finlândia	56,1	84,7	86,5	86,2	85,1	84,2	85,4
França	81,8	83,3	82,4	83,8	83,6	83,2	83,8
Grécia	80,2	81	82,1	82,1	82,2	83,4	83,6
Hungria	84,7	82,9	84	83,6	84	84	83,3

evidente em matemática e ciências. No caso da matemática, os desempenhos mais baixos dos alunos com background imigrante são especialmente visíveis nos alunos do sexo masculino, mas neste caso são visíveis não apenas nos alunos de “primeira geração” mas também nos alunos de “segunda geração”. Entre os alunos do sexo feminino os desempenhos são relativamente melhores, mas apenas entre as alunas da “segunda geração”. O domínio das ciências é, dos três domínios analisados, aquele onde a distância entre imigrantes e não-imigrantes é menos elevada. O sexo tem menos interferência no domínio das ciências que nos outros domínios, embora os alunos do sexo masculino da “primeira geração” sejam aqueles que se destacam mais negativamente.

Irlanda	83,9	85,8	86,8	87,7	86,4	86,5	86,9
Itália	67,9	75,5	76,3	76,5	76,3	76,3	76,9
Polónia	89,7	91,7	91,3	91,3	91,3	91,1	90
Portugal	44,4	49,6	53,4	54,3	55,5	58,7	64,4
Reino Unido	76,9	78,8	78,1	78,2	79,3	80,4	80,1
Roménia	77,3	77,2	77,4	78,3	78,3	78,2	79,6
Noruega	96,2	68,6	67,9	70,1	69,7	71,1	71,2
Turquia	n.d.	46	47,7	48,9	50	51,1	52,6

Fonte: Eurostat (database)

Adaptado por Azevedo, J. (2014). “Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da Periferia para o Centro das Políticas Educativas”. Almedina. Lisboa

Pela leitura do quadro, a percentagem da população no grupo etário 20 – 24 anos que completou pelo menos o ensino secundário variou, para o intervalo temporal entre 2001 e 2011, entre 76,6%, e 79,5% na UE 27, e entre 44,4% e 64,4% em Portugal, como se explicita no quadro.

Segundo as informações da Pordata¹¹⁰⁷, o nível do abandono escolar precoce era muito elevado, em 1992, o abandono atingia os 50%, 56,2% no sexo Masculino e 44,2% no sexo feminino. Este abandono tem vindo a descer pela implementação da escola obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade ou 18 anos de idade.

Assim se observa que em 2014 o abandono escolar situou-se nos 17,4%, sendo 20,7% para o sexo Masculino e 14,1% para o sexo feminino.

De acordo com os valores presentes no Quadro 195, verifica-se uma grande variação no abandono de educação e formação entre homens e mulheres. Com excepção da Bulgária, em todos os países da UE o abandono é mais elevado nos homens do que nas mulheres. Se no conjunto da UE essa diferença não ultrapassa os 3,5%, em países como Portugal (que apresenta uma das maiores taxas no indicador considerado) a mesma ultrapassa os 12%. Mas esta tendência mantém-se em quase toda a UE: veja-se em alguns países com taxas de saída precoce do sistema de educação e formação relativamente baixas, como a Polónia, o valor respeitante ao segmento masculino é superior ao dobro do das mulheres; e noutros, com taxas de abandono a rondar o valor

¹¹⁰⁷ Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego Fonte: PORDATA. Última actualização: 2015-02-05

de referência da UE (12,8%), os homens também mais que duplicam a taxa do segmento feminino – como é o caso do Chipre e da Letónia.

Quadro 197 População entre 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário e não está inscrita no sistema de educação e formação segundo o sexo, em Portugal e na UE - 27, em 2012(%)

	TOTAL	HOMENS	MULHERES
ESLOVÉNIA	4,4	5,4	3,2
ESLOVÁQUIA	5,3	6,0	4,6
REP. CHECA	5,5	6,1	4,9
POLÓNIA	5,7	7,8	3,5
LITUÂNIA	6,5	8,2	4,6
SUÉCIA	7,5	8,5	6,3
ÁUSTRIA	7,6	7,9	7,3
LUXEMBURGO	8,1	10,7	5,5
HOLANDA	8,8	10,2	7,3
FINLÂNDIA	8,9	9,8	8,1
DINAMARCA	9,1	10,8	7,4
IRLANDA	9,7	11,2	8,2
ALEMANHA	10,5	11,1	9,8
ESTÓNIA	10,5	14,0	7,1
LETÓNIA	10,5	14,5	6,2
GRÉCIA	11,4	13,7	9,1
CHIPRE	11,4	16,5	7,0
HUNGRIA	11,5	12,2	10,7
FRANÇA	11,6	13,4	9,8
BÉLGICA	12,0	14,4	9,5
BULGÁRIA	12,5	12,1	13,0
REINO UNIDO	13,5	14,6	12,7
ROMÉNIA	17,4	18,0	16,7
ITÁLIA	17,6	20,5	14,5
PORTUGAL	20,8	27,1	14,3
MALTA	22,6	27,5	17,6
ESPANHA	24,9	28,8	20,8
UE – 27	12,8	14,5	11,0

Fonte: Labor Force Survey (Eurostat).

Nota: Países ordenados por ordem crescente de acordo com os resultados referentes ao total. (Observatório das desigualdades).

O abandono escolar no sistema de educação e formação, é visível as diferenças entre homens e mulheres do que entre regiões de Portugal Continental.

As diferenças percentuais entre as regiões de Portugal continental são moderadas se tiver em conta a referência nacional (20,8%). A região do Norte está ainda acima desse valor (21,3%). É nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira onde os valores percentuais da população entre os 18 e 24 anos que não está no sistema de educação e formação, tendo concluído no máximo o ensino básico, são muito maiores (29% e 37,4%, respectivamente).

Quadro 198 População entre 18 e 24 anos que não completou o ensino secundário e que não está inscrito no sistema de educação e formação segundo o sexo, Portugal, em 2012 (%).

	TOTAL	HOMENS	MULHERES
NORTE	21,3	28,3	14,0
CENTRO	18,7	24,7	12,3
LISBOA	20,1	26,2	13,8
ALENTEJO	19,4	24,2	14,2
ALGARVE	20,2	22,9	17,3
R. AUTÓNOMA DOS AÇORES	34,4	40,5	28,0
R. AUTÓNOMA DA MADEIRA	29,0	37,4	20,1
PORTUGAL	20,8	27,1	14,3

Fonte: Inquérito ao Emprego (INE)

Nota: Este indicador é actualmente reconhecido como “Abandono precoce de educação e formação” e é um dos indicadores utilizados na monitorização da estratégia Europa 2020 (anteriormente designado por “Abandono escolar precoce”). Os valores apresentados seguem a metodologia da cálculo do Eurostat.

No entanto, se as percentagens relativas às mulheres das Regiões Autónomas (28% para os Açores e 20,1% para a Madeira) se aproximam do conjunto nacional, os homens apresentam níveis bem mais gravosos e contrastantes (chegando, no caso dos Açores aos 40,5%, quadro 199).

As diferenças entre homens e mulheres são a este respeito muito evidentes. Em todas as regiões os homens apresentam taxas mais elevadas de abandono precoce do sistema de educação e formação face às mulheres e é na Região Autónoma da Madeira e no Norte onde esses valores são mais altos (17,3% e 14,3%, respectivamente).

Quadro 199 Evolução das taxas de frequência do ensino secundário, segundo a modalidade de ensino.

Ano Lectivo	Total Alunos	Científico-Humanístico e Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos	Cursos Profissionais	Cursos de Educação e Formação	Cursos Ensino Artístico, Especializado
2001/02	298.547	210.894	56.236	31.418		1.022
2002/03	283.790	201.158	51.840	30.792		1.002
2003/04	286.323	199.880	50.837	31.346		981
2004/05	287.955	193.085	56.996	33.620	2.569	1.223
2005/06	262.658	175.154	49.800	33.341	3.103	1.156
2006/07	276.908	185.309	40.397	44.466	4.898	1.712
2007/08	282.951	185.555	23.075	66.494	7.827	1.686
2008/09	294.969	184.532	17.547	89.499	3.391	1.827
2009/10	302.896	186.526	11.658	103.250	1.452	1.966
2010/11	305.204	186.859	10.377	106.361	1.587	1.973
2011/12	306.119	187.880	7.404	109.260	1.575	2.151
2012/13	343.084	194.703	2.641	110.750	32.528	2.462
2013/14	344.370	193.646	379	111.590	34.729	2.529

Fonte: Estatísticas da Educação (2014)

DGEEC Direcção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Perfil do aluno 2012/13/14.

Dados construídos pelo autor.

(*) Só incluem ensino secundário.

Pela leitura do quadro 199, é visível a escolha dos cursos científico-humanísticos que registam ao longo dos anos frequências apreciáveis, tendo em vista, sobretudo, o prosseguimento de estudos no ensino superior,



enquanto que os alunos do ensino profissionalizante qualificam muito menos alunos e maioritariamente são os cursos com mais possibilidades ao mercado de trabalho. Segundo o estudo do GEPE¹¹⁰⁸ são os alunos inseridos em contextos familiares melhor posicionados do ponto de vista socioprofissional e com mais capital escolar, as raparigas em particular, os que mais tendem a fazer as suas escolhas escolares prioritariamente direccionadas para uma formação de nível superior.

Os cursos profissionais formaram uma plataforma natural para a refundação dos cursos tecnológicos, cursos de educação e formação, cursos de ensino artístico e especializado, que, pela sua inadaptação trouxeram, em matéria de dialogo entre a educação, formação e mercado de trabalho e de emprego, foram cursos muito inadaptados.

No ano de 2003, o Ministério de Educação daria mais um passo para preservar e valorizar o capital de bons resultados atingidos pelas escolas profissionais quando sentiu a necessidade de levar os cursos profissionais para dentro das escolas secundárias, tendo como alcance esta medida o estancar o insucesso escolar e o abandono escolar, proporcionando uma qualificação profissional para um maior número de jovens e a possibilidade dentro da escola os alunos poderem ter mais capacidade de mobilidade interna entre cursos, desde do científico-tecnológicos, passando pelas humanidades e artes visuais e outros curso de oferta da escola.

Em 2005-2010 o governo do Partido Socialista, a Ministra da Educação, responsável pela tutela do ensino não superior, alarga o ensino profissional às escolas secundárias integradas na rede pública de estabelecimento de ensino de todo o território nacional e nas regiões autónomas, propõe-se ainda a uma gestão integrada da rede de estabelecimentos de ensino e de formação ,

¹¹⁰⁸ GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação. (2007) Duarte, I. (Coord), & at all. “Estudantes à entrada do Nível Secundário de Ensino”. Ministério de Educação. Lisboa

de modo a garantir a eficácia e uma maior racionalização na utilização dos recursos disponíveis para serem compartilhados em rede.

Neste intervalo de governação 2005 a 2010 houve claramente uma evolução de frequência do ensino profissional, observando-se em 2011/2012, a relação entre as ofertas de ensino profissional, dentro do nível secundário, é já hoje bastante desequilibrado; cerca de 66.000 alunos nas escolas secundárias e cerca de 43.000 alunos nas escolas profissionais. Assiste-se assim a uma mudança profunda e rápida, corroborando a nossa análise as matrículas do ano lectivo 2012/13 e 2013/14 são demonstrativos da explosão de matrículas ao nível do ensino profissional.

A justificação que nós apontamos tem haver com o número de jovens que começam a frequentar o ensino profissional nas suas escolas após o fim do 3.º ciclo, o 9.º ano de escolaridade. Com novas orientações vocacionais pelos serviços de Psicologia e Orientação vocacional nas escolas secundárias, torna-se mais fácil a informação prestada aos alunos e suas famílias. Assim se justifica a nosso ver a substituição gradual dos cursos tecnológicos nas escolas com o ensino profissional, a partir do ano lectivo 2004/2005. Todavia a maioria destas escolas secundárias está longe de ter fomentado uma cultura de ensino profissional, como a que habilita as escolas profissionais, pois desenvolveu-se há décadas em Portugal, como actividade nuclear, um ensino secundário geral de matriz liceal do estado novo, onde a relação de ensino–aprendizagem, massificação, selectividade escolar, preparação para a realização de exames nacionais, a híper valorização do referencial universitário, a preocupação de um encerramento dentro de uma cultura escolar liceal, onde a ausência da cultura profissional e da ligação ao mercado de trabalho é bem patente.

SUMÁRIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.ª Fase: Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo da Amostra “Luso-Africana” Com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X ESTUDO QUALITATIVO.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

BIBLIOGRAFIA, FONTES DOCUMENTOS E PÁGINAS WEB.

ANEXOS

GLOSSÁRIO

CAPÍTULO X ESTUDO QUALITATIVO



CAPÍTULO X ESTUDO QUALITATIVO

10.1 Caracterização.

Nos anos de 2008 a 2010, que constitui o período do estudo, o número de alunos que concluiu a sua formação de nível intermédio nos estabelecimentos de formação de Faro e Setúbal foi 1078, sendo 697 diplomados pelas escolas profissionais/tecnológicas de Faro e 381 pelas escolas de Setúbal. A distribuição por instituição está representada no gráfico 26.

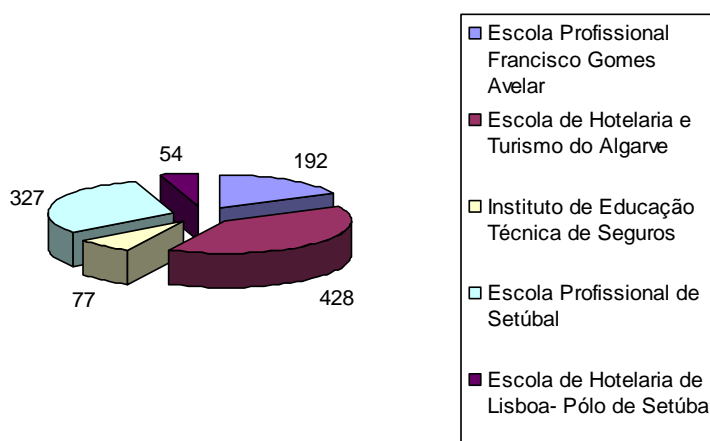


Gráfico 26 - Distribuição do número de alunos diplomados, por instituição, no período de 2008 a 2010

Como se esperava, e dadas as características destas instituições de formação, as taxas de empregabilidade dos alunos diplomados são elevadas. Os dados inscritos nos quadros identificam as taxas de inserção no mercado de trabalho dos diplomados, segundo o estabelecimento de ensino e no período de tempo considerado.

A Escola da Fundação D. Francisco Gomes de Avelar, com uma área de formação restrita, apresenta taxas de inserção no mercado de trabalho dos formandos que frequentaram com aproveitamento os vários cursos, elevadas (entre 63,5% e 77,5%). Estas taxas decrescem nas áreas profissionais dos cursos.

Quadro 200 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos.

Taxa de inserção no mercado de trabalho dos formandos que frequentaram com aproveitamento os cursos profissionais Escola da Fundação D. Francisco Gomes de Avelar				
	2008 a)	2009 b)	2010 c)	2011 d)
Nº de alunos diplomados	60	63	31	38
Diplomadas empregados na área profissional do curso	36	26	24	17
Diplomadas empregados noutra área profissional	9	14	0	12
Diplomadas desempregados	7	4	13	7
Outras situações	8	19	4	2
Taxa de empregabilidade	75 %	63,5 %	77,4 %	76,3 %
Taxa de empregabilidade na área de formação	60%	41,3%	77,4%	44,7%

(Fonte: Documentos oficiais fornecidos pela Instituição)

a) Informação recolhida em 2008 e 2009

c) Informação recolhida em 2009

b) Informação recolhida em 2010

d) Informação recolhida em 2011 e 2007

O Instituto de Educação Técnica de Seguros vocacionado para uma formação muito especializada (apenas Banca e Seguros), tem vindo a baixar a taxa de empregabilidade ao longo dos vários cursos (78,9% para os diplomados em 2008 a 15,8% para os diplomados em 2011). Esta diminuição ainda é mais notória na área da formação.

Quadro 201 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos

<i>Taxa de inserção no mercado de trabalho dos formandos que frequentaram com aproveitamento os cursos profissionais</i> <i>Instituto de Educação Técnica de Seguros</i>				
	2008	2009	2010	2011
Nº de alunos diplomados	19	20	0	38
Diplomadas empregados na área profissional do curso	15	1	0	6
Diplomadas empregados noutra área profissional	0	9	0	20
Diplomadas desempregados	0	7	0	10
Outras situações	4	3	0	2
Taxa de empregabilidade	78,9%	50%	0	68,4%
Taxa de empregabilidade na área de formação	78,9%	5%	0	15,8%

(Fonte: Documentos oficiais fornecidos pela Instituição)

A Escola Profissional de Setúbal oferece uma diversidade de cursos, em áreas diversificadas. Apresenta, para os alunos que se diplomaram em 2008 e 2011, taxas de empregabilidade elevadas, de 56,7% e 55,1%, respectivamente. As taxas de empregabilidade na área da formação sofrem uma diminuição, passando a ser 35,8% e 30,9%, respectivamente.

Quadro 202 - Taxa de empregabilidade por ano de conclusão dos cursos

<i>Taxa de inserção no mercado de trabalho dos formandos que frequentaram com aproveitamento os cursos profissionais</i> <i>Escola Profissional de Setúbal</i>				
	2008	2009	2010	2011
Nº de alunos diplomados	0	0	162	165
Diplomadas empregados na área profissional do curso	0	0	58	51
Diplomadas empregados noutra área profissional	0	0	34	40
Diplomadas desempregados	0	0	93	29
Outras situações	0	0	35	39
Taxa de empregabilidade	0	0	56,8 %	55,2%
Taxa de empregabilidade na área de formação	0	0	35,8%	30,9%

(Fonte: Documentos oficiais fornecidos pela Instituição).

A Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve, com uma formação vocacionada par o turismo e a restauração, apresenta um número elevado de diplomados nos vários anos. Sobre as taxas de empregabilidade, nada pode ser referido, em virtude da escassez de dados disponibilizados.

Quadro 203 - Número de Diplomados, por ano de conclusão dos cursos

<i>N.º de Alunos Diplomados</i>				
	2008 a)	2009 b)	2010 c)	2011 d)
Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	89	110	125	104
Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa – Polo de Setúbal	12	0	28	14
Totais	100	110	153	118

(Fonte: Documento fornecido pelo Departamento de Formação e Certificação do Instituto de Formação Turística - Informação cedida em 07/05/2012)

Quadro 204 - Taxa de empregabilidade por instituição

Taxa de Empregabilidade						
Escola	2009/2010			2010/2011		
	Nº de respondentes	Alunos empregados	%	Nº de respondentes	Alunos empregados	%
Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa- Pólo de Setúbal	13	9	69%	4	3	75%
Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve	3	3	100%	19	8	42%

(Fonte: Documento fornecido pelo Departamento de Formação e Certificação do Instituto de Formação Turística - Informação cedida em 07/05/2012)

Durante o período de observação do estudo, o número de alunos luso-africanos diplomados é proporcional ao número total de alunos diplomados pelas várias instituições, tal como se pode verificar no gráfico 12.

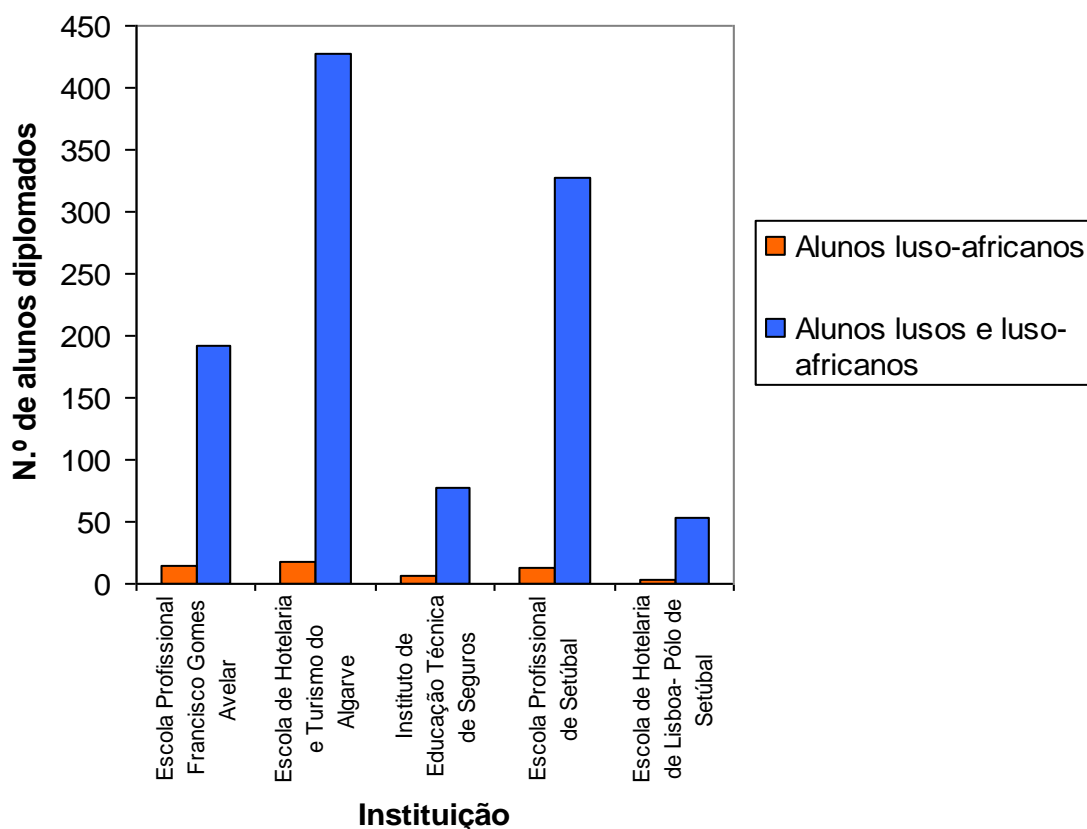


Gráfico 27 - Comparação da distribuição dos alunos certificados, por instituição

Todos os 55 alunos luso-africanos que se diplomaram nas escolas profissionais dos concelhos de Faro e Setúbal, e que constituem a amostra do estudo estão actualmente inseridos no mercado de trabalho. Destes, a maioria veio das escolas profissionais/tecnológicas de Faro (Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve com 32%, seguido da Escola Profissional Francisco Gomes de Avelar com 26%, e do Instituto de Educação Técnica de Seguros com 11%). No concelho de Setúbal é a Escola Profissional, a instituição com maior número de alunos certificados (24%); a Escola de Hotelaria de Lisboa – Pólo de Setúbal, apenas tem 7%.

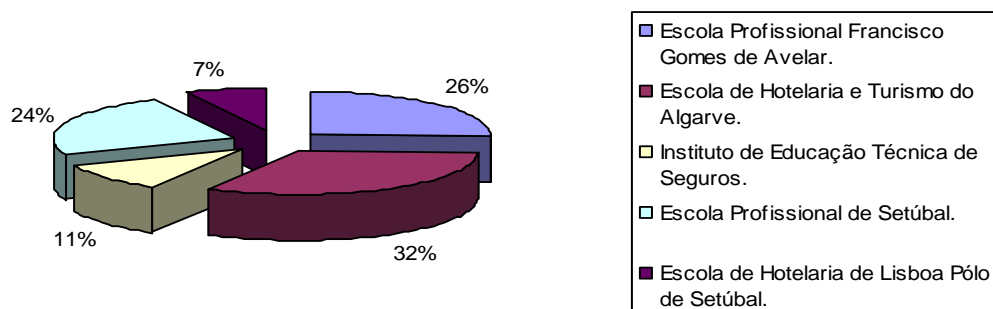



Gráfico 28 - Distribuição dos alunos luso-africanos certificados, por instituição

É no concelho de Faro que o número de diplomados luso-africanos é mais significativo (69%), contra os 31% no concelho de Setúbal. Os 55 alunos certificados e integrados no mercado de trabalho, provêm dos cursos indicados no quadro 205.

Quadro 205 - Distribuição dos alunos “luso-africanos” empregados, por curso

Curso	Frequência	%
Animador sociocultural/técnico psicossocial	3	5,5
Técnico auxiliar de Infância	6	10,9
Animador sociocultural	2	3,6
Animador sociocultural / assistente de geriatria	3	5,5
Cozinha	5	9,1
Restaurante/bar	7	12,7
Turismo	1	1,8
Alojamento hoteleiro	1	1,8
Guias intérpretes regionais	1	1,8
Técnicas e gestão hoteleira	3	5,5
Técnicas e Gestão de Turismo	4	7,3
Curso Técnico de Banca/Seguros	5	9,1
Curso técnico de contabilidade	1	1,8
Curso técnico de electrónica de comando	2	3,6
Curso técnico de hotelaria, recepção e atendimento	1	1,8
Curso técnico de química tecnológico, técnico laboratório e análises químicas	1	1,8
Curso técnico animador sociocultural/organização e planeamento	1	1,8
Curso técnico de gestão	1	1,8
Curso técnico de informática/manutenção de equipamento	1	1,8
Curso técnico de comunicação, relações públicas e publicidade	2	3,6



Curso técnico de informática/gestão	2	3,6
Curso técnico de manutenção electromecânica	2	3,6
Total	55	100,0

Pela leitura do quadro n.º 205, destacam-se o Curso Técnico de Infância, com 6 alunos, o de Restaurante /Bar com e o de Técnico de Seguros com 6.



10.2 Histórias de vida.

Os entrevistados são predominantemente indivíduos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 22 e 27 anos, pertencentes a famílias numerosas, tendo 3 a 9 irmãos e vivem com o(s) pai(s). Os pais destes indivíduos, na sua maioria trabalham por conta de outrem, o pai na área da construção civil e a mãe na área da hotelaria/restauração/comércio.

10.2.1 Perfil Social.

O Quadro seguinte sintetiza socialmente o perfil dos entrevistados.

Quadro 206 - Perfil dos entrevistados

	ENT001	ENT002	ENT003	ENT004	ENT005	ENT006	ENT007	ENT008	ENT009
Idade	23 anos	23 anos	27 anos	23 anos	23 anos	24 anos	26 anos	3 anos	22 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
País de origem dos pais	Cabo-Verde	Guiné-Bissau	Angola	Guiné-Bissau	Angola	Pai - Cabo Verde Mãe - Portugal	Pai- Cabo Verde Mãe - Portugal	Angola	Cabo Verde
N.º de irmãos	4	2	8	6	3	2	4	4	4
Situação actual dos irmãos	Um irmão tirou o curso profissional e actualmente trabalha; Uma das irmãs está a tirar o mesmo curso e trabalha; Uma das irmãs tem o 11.º ano e trabalha; A irmã mais nova frequenta o 9.º ano.	A irmã mais nova vive com a entrevistada e frequenta o 9.º ano; O irmão mais velho vive com o pai em Lisboa, desistiu dos estudos e trabalha como ajudante de cozinha.	Todos trabalham; Todos concluíram o ensino secundário; Alguns estão a frequentar o ensino superior.	Os irmãos mais novos estudam, com excepção de um que desistiu no 12.º ano para se dedicar ao futebol profissional; Um irmão vive em Lisboa e trabalha; Outro irmão vive e trabalha na Guiné-Bissau	Duas irmãs estudam: uma frequenta o mesmo curso da entrevistada e outra está no 9.º ano. A terceira irmã trabalha, não tendo completado os estudos	Uma irmã trabalha, tendo tirado o mesmo curso que a entrevistada; A irmã mais nova, com 5 anos, está em casa	O irmão mais velho tem o 2.º ciclo e trabalha na construção civil; A irmã estuda na Escola Profissional de Setúbal; Os irmãos mais novos frequentam o 4.º e o 8.º anos de escolaridade	Dois irmãos estudam, no 7.º e 9.º anos de escolaridade; Os irmãos mais velhos concluíram a escolaridade obrigatória e trabalham na construção civil	O irmão mais velho tem a escolaridade obrigatória e trabalha na construção civil; Dois irmãos estudam na Escola Profissional de Setúbal; Um irmão está a frequentar o 2.º ciclo
Composição do agregado familiar	6 Vive com os irmãos e o pai	Vive com uma irmã, no Colégio Casa Santa Isabel, em Faro.	Vive com os irmãos. Os pais vivem em Angola	6 Vive com 4 irmãos e a mãe.	7 Vive com os irmãos, pais e o namorado	6 Vive com as irmãs, pais e namorado	4 Vive com a namorada na casa dos pais dela	7 Vive com os pais e irmãos	7 Vive com os pais e irmãos

		O pai vive em Lisboa com o irmão; A mãe vive na Guiné-Bissau		Os pais estão separados					
Situação profissional do pai/ Área de actividade	Trabalha por conta de outrem Área da construção civil		Trabalha por conta própria Área de restauração e comércio	Trabalha por conta de outrem Área da construção civil	Trabalha por conta própria Área da construção civil, como empreiteiro	Trabalha por conta de outrem Cantoneiro de limpeza na Câmara Municipal de Silves	Trabalha por conta de outrem Área da construção civil	Trabalha por conta de outrem Área da construção civil	Desempregado Área da construção civil
Situação profissional da mãe/Área de actividade	Trabalhava por conta própria. Morreu Área da restauração		Reformada Área da saúde, como enfermeira	Trabalha por conta de outrem Área da restauração	Trabalha por conta de outrem Área do comércio	Trabalha por conta de outrem Área do comércio	Trabalha por conta própria Área do comércio	Trabalha por conta de outrem Área do comércio	Trabalha por conta de outrem Área da hotelaria

10.2.2 Trajectória escolar.

10.2.2.1 Aspectos gerais.

Quadro 207 Trajectória escolar

<i>Código</i>	<i>N.º Indivíduos</i>
Repetências no ensino básico	2
Repetências no ensino secundário	4
Repetências no ensino tecnológico	1
Mudança no percurso escolar	6

N.º de entrevistados: 9

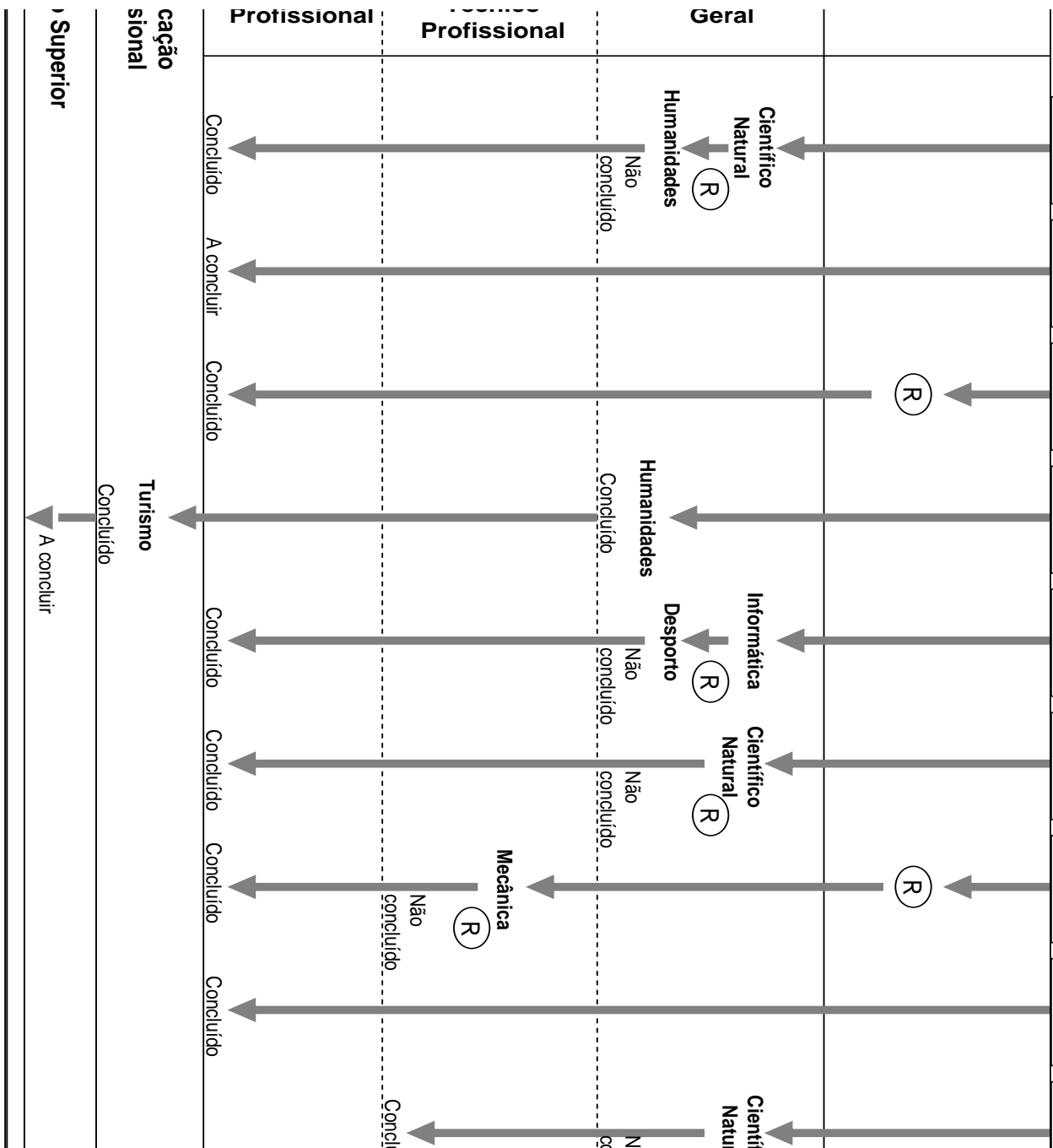
No que se refere ao percurso escolar, constatamos que, dos sete entrevistados apenas dois alunos reprovaram no ensino básico, enquanto no ensino de nível secundário se verificaram para 5 alunos.

Todas as reprovações, ao nível do ensino secundário, ocorrem nos alunos que mudaram o seu percurso escolar, quer dentro da mesma modalidade de ensino quer entre modalidades de ensino.

A mudança de percurso escolar é uma característica deste grupo de entrevistados. Com efeito, dos nove entrevistados, apenas três não o fizeram. Em todos os outros há situações de mudança, quer dentro da mesma modalidade de ensino (ENT001 e ENT005), quer entre modalidades de ensino (ENT001, ENT004, ENT005, ENT006, ENT007 e ENT009).

O Quadro 208 pretende sistematizar a trajectória escolar dos indivíduos entrevistados.

Quadro 208 - Quadro sinopse das trajetórias escolares dos entrevistados





10.2.2.2 Motivações para ingressar no ensino de certificação profissional.

Nesta categoria, destaca-se, pela maior frequência com que aparece nas entrevistas, isto é, pela quantidade de ocasiões referidas pelos entrevistados, a vocação (f=19). Para a quase totalidade dos entrevistados, a escolha dos cursos de certificação profissional foi consequência dos gostos que tinham pela área desses mesmos cursos. Trata-se de uma vocação intrínseca:

“...sempre tive aquela ideia de trabalhar com crianças” (ENT001)

“Eu falei com uma professora que havia lá e ela disse que tinha mesmo a ver com a minha cara... vamos lá ver.” (ENT005)

“Fui para este curso porque sempre gostei da electrónica e da mecânica.” (ENT007)

No entanto, há indivíduos para quem a vocação só foi descoberta depois de estarem a frequentar o curso:

“Aos poucos e poucos fui descobrindo a minha vocação para os computadores e acabei por gostar do curso” (ENT008)

Ou ainda tratar-se de uma vocação de segundo nível, visto terem outras opções de vida. Nestes casos integram os cursos para satisfazerem uma opção de vida imediata, acedendo mais rapidamente ao mercado de trabalho, ou para facilitar o acesso ao ensino superior:

“Foi mesmo uma vocação intrínseca que a chamou para este curso?”

Sim, foi, mas ainda não desisti de tirar enfermagem” (ENT006)

“Eu fiz esse desvio por conselho de alguns professores meus... Principalmente por conselho do professor de Filosofia e da professora de Inglês que sempre ouviu falar bem dessa escola e acho que a filha dela também fez esse pequeno desvio antes de ingressar no ensino superior (...) acabei por fazer esse pequeno

desvio e claro também tinha o curso que eu queria que era Turismo”
(ENT004)

De um modo geral os alunos valorizaram negativamente a *orientação escolar* (código que aparece com f=7) realizada no final do ensino básico, mais formal (através da realização de testes de orientação vocacional) ou mais informal (aconselhada pelos professores). Para estes indivíduos, o resultado da orientação vocacional não estava de acordo com os seus gostos pessoais:

“Então indicaram-me a área científico-natural através dos testes vocacionais. Torci um bocadinho o nariz e sempre tive aquela ideia de trabalhar com crianças, por isso fui e até tentei humanidades.”
(ENT001)

“Depois sempre disseram que eu tinha jeito para artes, mas isso para mim só serve como passatempo. Gosto muito de artes e de tudo o que tenha a ver com artes. Mas só que isso para mim não dava...”
(ENT001)


“Pelos testes de orientação vocacional, fui parar a uma área de Saúde. Mas aquilo não me dizia nada...” (ENT009)

“Não tiveram orientação escolar no 9.º ano?”

Tivemos, não foi nada de jeito” (ENT005)

Esta situação foi em grande parte responsável pelas descontinuidades verificadas no percurso escolar. No entanto há indivíduos para os quais a orientação escolar foi positiva, estando as mudanças de percurso relacionadas com o ensino-aprendizagem:

“...durante o 9.º ano, na escola onde estava fizeram-me testes de orientação vocacional que davam para essa área e porque os meus professores me aconselharam. Quando comecei as aulas comecei a achar que aquilo era muito complicado e tinha lá um professor que não gostava nada. Era tudo muito teórico. Fiquei muito desmotivado e acabei por desistir” (ENT007)



Para outros a motivação resultou da *experiência na área profissional*, isto é, do contacto prévio com a profissão, quer para aqueles que já estavam integrados no mercado de trabalho, procurando o desenvolvimento de competências profissionais quer para os que, embora não trabalhando, tinham conhecimentos sobre a profissão a que o curso dava acesso:

“O factor determinante foi estar a trabalhar num bar, onde sentia a falta de competência para desenvolver o trabalho com êxito. Foi aí que tive o click de entrar para a escola de hotelaria e fazer o curso”
(ENT003)

“O meu tio tinha uma oficina de carros e eu sempre gostei de ir para lá ajudá-lo.” (ENT007)

Este aspecto relaciona-se com a *motivação para a profissão*. A maior parte das referências a este código vêm do indivíduo (ENT003), que ao iniciar o curso profissional já se encontrava no mercado de trabalho na área do curso, ou do indivíduo (ENT007) que, embora não estivesse a trabalhar na área do curso tinha conhecimentos da profissão com ele relacionado. Há, no entanto indivíduos que expressam uma motivação para a profissão, mais extrínseca ligada à oferta do mercado de trabalho, motivando-o para uma via que tenha que ver com a facilidade de obtenção de trabalho. Surgem expressões do tipo:

“Então já viu hoje em dia como é... o mundo é dos espertos.”
(ENT005)

“... que era um curso que era mais fácil para me empregar”
(ENT009)

Este constitui, aliás, outro elemento que define a motivação para ingressar no ensino de certificação profissional: a *facilidade de emprego*.

Independentemente dos conhecimentos que tinham no âmbito da área do curso, este permitiria o acesso mais fácil ao mercado de trabalho, podendo, para alguns, ser uma área de futuro.

“Nunca tinha mexido num computador, mas sempre tinha ouvido dizer que a informática era o futuro e por isso poderia arranjar facilmente trabalho numa empresa, ou quem sabe arranjar a minha própria empresa.” (ENT005)

O ingresso no curso por *conselho de amigos*, foi outra motivação encontrada nos discursos dos entrevistados (ENT004; ENT005; ENT007; ENT009), quer pelo conhecimento que lhes deram sobre as escolas e os cursos, quer pelo facto de irem frequentá-los.

Um outro factor motivacional está, nos discursos de alguns entrevistados, relacionado com a *qualificação escolar e profissional* que estes cursos lhes concedem. Com efeito, ao ingressarem neles ficam não só com uma certificação profissional que lhes dá acesso imediato ao mercado de trabalho, como igualmente lhes concede uma certificação escolar equivalente ao 12.º ano de escolaridade que lhes permite aceder ao ensino superior.

“Dava emprego directo e mais tarde poderia ter acesso a um curso superior de contabilidade” (ENT009)

“Uma das coisas que me levou a tirar este curso foi acabar o 12.º ano e ficar com uma certificação profissional e inserida no mercado de trabalho e quem sabe entrar no ensino superior.” (ENT002)

Finalmente, para uma entrevistada, a sua *idade avançada* foi um factor de motivação para ingressar no curso que actualmente está a frequentar. Tratando-se de uma aluna que veio estudar para Portugal, embora sem repetências no seu percurso escolar, acabou por completar o ensino básico já fora da escolaridade obrigatória, o que determinou o ingresso neste curso:

“As motivações era não queria ir para o secundário, porque os alunos que implicavam comigo acabavam por ficar na mesma escola do que eu, depois não tinha pessoas da minha idade, porque quando acabei o 9.º ano já tinha passado da idade da escolaridade obrigatória.” (ENT002)

10.2.2.2.1. Avaliação do ensino secundário.

Em relação à *avaliação do ensino secundário geral* (f=8), os indivíduos que se expressam relativamente a este código (ENT001; ENT005; ENT009) são indivíduos que o tendo frequentado, acabaram por desistir e mudar o seu percurso escolar. Não é por isso de estranhar que se refiram a esta modalidade de ensino, avaliando-a negativamente:

“Sim perdi, acho que foi 3 anos... mas não fiquei nada satisfeita com o ensino secundário e aquilo não me dizia nada, nada....” (ENT001)

A avaliação negativa que fazem relaciona-se fundamentalmente com o ensino e as dificuldades de aprendizagem sentidas:

“Nunca gostei nada da maneira que os professores ensinavam e embirrei com essa forma de ensinar. Nunca davam oportunidade a aqueles alunos com mais dificuldades e eu tinha dificuldades a quase todas as disciplinas.” (ENT001)

“Estava-me a aborrecer de lá estar, aquilo era muita matéria para a minha cabeça.” (ENT005)

“Era, tinha lá umas disciplinas horríveis, era uma seca.” (ENT005)

Relativamente à *avaliação do ensino profissional* (f=16), todos os entrevistados que fizeram um curso nesta modalidade fazem uma apreciação positiva.

Referem-se fundamentalmente aos efeitos pessoais, sociais e profissionais:

“Aprendi bastante com o curso tanto a nível profissional como pessoal, fiz bastantes amizades, aprendi bastante... eu cresci com o curso. Não foi só um curso que me ensinou o que haveria de fazer quando estivesse “encalhada”, mas ensinou-me tudo... a vida, aprendi muita coisa mesmo. Criei uma relação com os professores bastante ótima. Éramos todos uma família lá naquela escola. Por acaso fiquei com muitas boas recordações e também com muito boas amizades e até mesmo quando acabei o curso tive sorte passaram poucos meses e fiquei logo empregada aqui no colégio por causa de uma professora que me indicou à directora desse colégio.” (ENT001)

Mas igualmente ao ficarem bem preparados para o exercício da profissão, superando as expectativas das entidades empregadoras:

“Sem sombra de dúvida, até acho que a escola ultrapassou as expectativas das entidades empregadoras, porque muitas entidades não estão preparadas para receber alunos bem preparados da Escola de Hotelaria e Turismo de todo o País, creio eu. Estou a falar da Escola de Hotelaria do Algarve porque senti isso, onde trabalhei achei que eram locais apesar do estatuto 5, 4 estrelas, havia uma grande carência no aproveitamento e na capacidade dos alunos que vinham da escola de turismo.” (ENT003)

A existência de estágios, nesta modalidade de ensino é outro aspecto valorizado pelos entrevistados, visto ser através deles que os alunos adquirem uma melhor preparação para a profissão e o contacto inicial com ela:

“Durante o estágio aprendi muito, pois uma coisa é a teoria e outra é a prática.” (ENT007)

O carácter prático dos cursos é igualmente valorizado por eles, sobretudo porque, na perspectiva dos entrevistados o torna mais fácil:


“Houve uma evolução, por ser um curso profissional é um bocadinho mais fácil para mim do que o ensino secundário normal porque tem uma componente muito prática.” (ENT002)

“O curso tinha uma componente prática muito importante, o que me agradou muito e não desmotivou.” (ENT007)

Finalmente, os entrevistados avaliam positivamente o ensino profissional tendo em conta as suas expectativas iniciais que foram superadas:

“Sinto que o curso superou as minhas expectativas.” (ENT008)

Na avaliação do ensino técnico-profissional, encontramos registos apenas nos dois alunos que o frequentaram (ENT007; ENT009). As suas avaliações são distintas. Um deles avaliou negativamente esta modalidade de ensino



secundário, apontando como factores fundamentais o carácter teórico e as relações pedagógicas estabelecidas:

“complicado e tinha lá um professor que não gostava nada. Era tudo muito teórico. Fiquei desmotivado e acabei por desistir.” (ENT007)

O outro (ENT009) faz uma avaliação positiva, referindo ter ido ao encontro das suas expectativas:

“O curso, embora tivesse sido um pouco difícil, pois tínhamos muitas disciplinas e teóricas, foi ao encontro das minhas expectativas.” (ENT009)

O que ressalta dos discursos dos indivíduos que mudaram os seus percursos escolares, nomeadamente transitaram do ensino secundário geral ou curso tecnológico oferecidos pelas escolas secundárias para o ensino profissional, prestado em escolas profissionais, de acordo com as avaliações que fazem destas modalidades de ensino é:

- O maior grau de dificuldade nas escolas secundárias que nas profissionais;
- As relações interpessoais, mais distantes nas escolas do ensino secundário que nas escolas profissionais, em que os professores são vistos como amigos.

10.3 Trajectória profissional.

Nesta secção vamos caracterizar a trajectória profissional dos indivíduos entrevistados. Para a descrevermos, utilizámos duas categorias: experiências profissionais, e satisfação com a actividade profissional.

10.3.1 Experiências profissionais.

Esta categoria inclui todos os aspectos que permitem identificar o percurso profissional, desde que se inseriram no mercado de trabalho, passando pelas

diferentes actividades em que estiveram, até à situação profissional actual, dificuldades sentidas na obtenção da actividade e da sua manutenção.


A maioria dos entrevistados ingressa no mundo do trabalho mesmo antes de completar o seu curso de formação. Fazem-no, sobretudo quando entram no ensino secundário (ENT001; ENT003; ENT004; ENT007; ENT008), em regime de part-time, sem qualquer vínculo laboral às entidades empregadoras e muitas vezes em áreas distintas das dos seus cursos de formação. Este ingresso precoce no mundo do trabalho está ligado, para muitos deles, à situação económica familiar e à mudança nas trajectórias escolares durante o ensino secundário:

“Eu nunca tive nada de mão beijada e comecei a trabalhar logo aos 14 anos e assim continuo até hoje. Eu é que pago as minhas contas, a universidade, as minhas roupas, os meus estudos. Não é que os meus pais não quisessem mas eles não podem.” (ENT004)

“Para poder continuar a estudar tive que trabalhar em part-time e durante as férias. Desde o 10.º ano que sempre trabalhei. Só assim pude estudar!” (ENT 008)

Apenas três entrevistados (ENT005; ENT006 e ENT009) tomam contacto com o mercado de trabalho após a conclusão dos seus cursos de formação, desempenhando funções relacionadas com as suas áreas de formação. Se para uns foi fácil o acesso à profissão, ocorrendo pouco tempo após a conclusão dos cursos, para outro foi mais difícil, chegando mesmo a vivenciar uma situação de inactividade durante dois anos (ENT009). A dificuldade de aceder a uma actividade, ou de se manter na actividade deveu-se a questões discriminatórias, como a cor da pele (ENT004) ou o estado de gravidez (ENT005), respectivamente.

“Aconteceu uma coisa muito engraçada há um ano atrás, fui à procura de emprego na zona da Quinta do Lago, Vale de Lobos porque pagavam melhor e falei com o senhor pelo telefone e senti que agradei, mas quando o senhor me viu pessoalmente, eu vi o



desinteresse na cara do senhor por causa do meu tom de pele.”
(ENT004)

O acesso à *actividade profissional actual* (código que reúne os extractos das entrevistas que indicam o modo como os indivíduos tiveram conhecimento dessa mesma actividade) foi diversificado: para uns foi através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (ENT005; ENT006); para outros através de um anúncio no jornal regional (ENT008); ou simplesmente por informação de amigos (ENT009), ou de uma professora que a encaminhou (ENT001). Se para a maioria deles o Instituto de Emprego e Formação Profissional foi uma entidade importante no acesso à actividade, para outros funcionou deficientemente levando-os a exercer actividades em áreas que não se relacionavam com os seus cursos de formação:

“Quando acabei o curso é que foram elas! Se pensava que era fácil arranjar emprego, logo percebi que era difícil. Inscrevi-me no Centro de Emprego e Formação Profissional de Setúbal, quando o terminei (em 2002). Quando me chamavam para oferecer emprego era em áreas completamente diferentes do curso que tinha tirado. Como tinha que trabalhar, lá ia aceitando e acabava como auxiliar ou jardineiro numa escola.” (ENT008)

A análise das trajectórias profissionais mostra que a maioria dos entrevistados está actualmente a exercer uma actividade profissional na área dos cursos obtidos, encontrando-se, no entanto, numa situação de alguma precariedade, isto é, em regime de contratos de curta duração, sem perspectivas futuras.

Os Quadros seguintes sistematizam as trajectórias profissionais dos indivíduos entrevistados.

ENT001 - Curso Profissional Técnico Auxiliar de Infância.

(Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar – Faro)

Quadro 209 - Entrevista 1: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Começa a trabalhar, ainda quando frequentava o ensino secundário, em part-time e na área da restauração; trabalhava no restaurante da mãe.
Outras actividades	Não tem.
Actividade actual	Inicia actividade numa escola, pouco tempo após a conclusão do curso, em área compatível com o curso que tirou, onde se mantém em regime de contrato.

ENT002 - Curso Técnico de Banca e Seguros (INETESE- Faro)

Quadro 210 - Entrevista 2: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Nunca exerceu qualquer actividade. Estuda.
Outras actividades	
Actividade actual	

ENT003 - Curso de Restaurante-Bar, Cozinha (Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve – Faro)

Quadro 211 - Entrevista 3: Trajectória profissional

<i>Experiência profissional</i>	
Primeira actividade	Estágio num hotel.
Outras actividades	Trabalhou em várias unidades hoteleiras. Trabalhou em bares.
Actividade actual	Nunca interrompeu a actividade profissional. Trabalha num restaurante, em área compatível com o curso que tirou.

ENT004 - Curso Técnicas e Gestão Hoteleira (Escola de Hotelaria e Turismo do Algarve – Faro)

Quadro 212 - Entrevista 4: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Começa a trabalhar, ainda quando frequentava o ensino secundário, em part-time na área da restauração.
Outras actividades	Exerce outras actividades, sempre em regime de part-time, como relações públicas ou empregada de mesa.
Actividade actual	Estuda, continuando a trabalhar, sempre em regime de contratos temporários e durante os períodos de férias, na área da restauração. A área em que trabalha está relacionada com a do curso que frequentou e/ou frequenta.

**ENT005 - Curso Profissional Animador Sócio-cultural/Técnico
Psicossocial
(Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar – Faro)**

Quadro 213 - Entrevista 5: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Após ter terminado o curso profissional, iniciou a actividade, numa escola do 1.º ciclo, onde permaneceu durante 3 meses, como animadora ocupacional.
Outras actividades	Voltou à escola para desempenhar a mesma função, acabando por rescindir o contrato.
Actividade actual	Não exerce qualquer actividade. Desempregada.

**ENT006 - Curso Profissional Animador Sócio-cultural/Técnico Psicossocial
(Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar – Faro)**

Quadro 214 - Entrevista 6: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Após ter terminado o curso profissional, inicia actividade numa escola, em área compatível com o curso que tirou, onde se mantém em regime de contrato.
Outras actividades	
Actividade actual	

**ENT007 - Curso Profissional Técnico de Manutenção Electromecânica
(Fundação da Escola Profissional de Setúbal – Setúbal)**

Quadro 215 - Entrevista 7: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Começa a trabalhar, ainda quando frequentava o ensino secundário, na construção civil, como servente.
Outras actividades	Continua com trabalhos temporários, mesmo depois de ter terminado o curso.
Actividade actual	Trabalha na Ford, como empregado não especializado, desempenhando tarefas que nada têm que ver com o curso profissional que tirou.

ENT008 - Curso Profissional Técnico de Informática e Manutenção de Equipamentos (Fundação da Escola Profissional de Setúbal – Setúbal)

Quadro 216 - Entrevista 8: Trajectória profissional

<i>Experiência Profissional</i>	
Primeira actividade	Começa a trabalhar, ainda durante o ensino secundário, em regime

	de part-time durante os períodos de férias, em bares e na construção civil.
Outras actividades	Após ter terminado o curso, trabalhou em várias escolas como auxiliar de acção educativa e jardineiro.
Actividade actual	Inicia um estágio remunerado numa empresa de informática, estando actualmente na mesma empresa em regime de contrato. O trabalho que está a desempenhar está relacionado com a área do seu curso profissional.

ENT009 - Curso Tecnológico Serviços Comerciais, Administração (Escola Secundária com 3.º ciclo da Bela Vista – Setúbal)


Quadro 217 - Entrevista 9: Trajectória profissional de si próprio como profissional.

Experiência profissional	
Primeira actividade	Inicia a actividade laboral como estagiária, durante um ano, na Câmara Municipal de Setúbal, em área relacionada com o seu curso técnico-profissional.
Outras actividades	Vivencia uma situação de desemprego durante dois anos. Dedica-se a uma Associação Cabo-Verdiana, onde desempenha funções educativas, ajudando no estudo, os jovens do bairro em que vivia. Não tem qualquer remuneração. Vai tendo trabalhos temporários como vendedora em pequenos estabelecimentos comerciais.
Actividade actual	Trabalha numa empresa de metalomecânica, em Setúbal, a cumprir um contrato de seis meses. Exerce funções de contabilidade, relacionadas com a área do seu curso técnico-profissional.

10.3.1.1 Satisfação com a actividade profissional.

Em relação à categoria satisfação com a actividade profissional, agrupamos toda a informação sobre a importância do curso para a actividade que desempenha actualmente, bem como os sentimentos que o indivíduo manifesta relativamente à actividade e a percepção que tem de si próprio como profissional.

Na *importância do curso para a actividade profissional* (f=15), incluímos as expressões que permitiram aferir duma relação mais estreita entre o curso obtido e as funções que efectivamente desempenham ou desempenharam no âmbito da actividade profissional, bem como a percepção que os indivíduos tinham sobre o nível de preparação oferecido pelo curso.



Numa primeira análise constata-se que a maioria dos entrevistados está actualmente a exercer uma actividade profissional na área dos cursos obtidos, tal como referimos anteriormente. No entanto, uma análise mais rigorosa revela-nos que, embora a área profissional esteja relacionada com a formação profissional dos entrevistados, as funções que desempenham ou desempenharam diferem significativamente daquelas para as quais se prepararam. Para uma das entrevistadas essa situação é valorizada positivamente, pois enquanto auxiliar de infância, muitas vezes desempenha funções que são socialmente mais valorizadas:

“Até hoje e até faço mais tempo do que de auxiliar porque a minha colega educadora confia bastante em mim e se for preciso faço as coisas.” (ENT001)

Para outros a valorização é negativa, pois desempenham funções iguais às de outros trabalhadores não qualificados:

“Sou um trabalhador como os outros e trabalho mecanicamente.” (ENT007)

A relação entre o curso e a actividade profissional é ainda percebida por alguns indivíduos como não sendo a mais adequada devido, não às funções que desempenham, mas mais à ênfase dada a uma das vertentes do curso, durante a sua frequência:

“R: Há algumas mas muito poucas. No curso trabalhamos mais a parte técnica psicossocial, a parte de animação social ficou um bocadinho esquecida, aprendemos algumas coisas, mas trabalhamos mais a parte psicossocial, mesmo na parte das disciplinas. De animação foi muito pouco, foi mais nos estágios.

P: Portanto, há algum desfasamento entre o curso e aquilo que está a fazer agora?

R: Sim.” (ENT006)

Outros entrevistados manifestam simplesmente que o curso profissional obtido é importante no desempenho da sua actividade, tendo fornecido informações precisas sobre o conteúdo funcional das suas actividades:

“O curso deu-me muitas pistas para o trabalho que estou a fazer.”
(ENT009)


A *satisfação com a actividade profissional actual* foi o aspecto que recolheu maior número de registos (f=16). Os entrevistados, ainda que vejam uma relação pouco evidente entre os cursos que tiraram e as funções que desempenham actualmente, sentem-se satisfeitos. Manifestam-no através do gosto pelo que fazem, das condições do local de trabalho ou das relações que estabelecem com os colegas e superiores hierárquicos. Este aspecto só recolhe um sentimento negativo para um dos entrevistados (ENT007) que desempenha funções distintas daquelas determinadas pelo seu curso de formação. Embora gostando da profissão, o indivíduo actualmente desempregado (ENT005) manifestou insatisfação com a actividade, decorrente quer de problemas de relacionamento com outros colegas, quer do excesso de trabalho.

As percepções que têm de si enquanto profissionais constituem a *imagem profissional* (f=14). Com excepção da ENT005, todos têm uma boa imagem de si próprios enquanto profissionais, visível nos atributos que utilizam para se referirem a este aspecto: responsável, confiante, consciente, competente e, numa situação, perfeccionista.

10.3.1.2 Trajectória Pessoal.

Nesta secção vamos caracterizar a trajectória pessoal dos indivíduos entrevistados. Utilizámos três categorias: situação familiar actual, imagem pessoal e perspectivas futuras.

Ainda que a sua vida pessoal não esteja desligada das trajectórias escolares e profissionais, incluímos nesta categoria todos os aspectos relacionados quer



com a percepção que os indivíduos têm deles enquanto pessoas (*Imagem pessoal*) e a evolução dessas percepções, bem como a sua situação familiar actual e como perspectivam o futuro. A construção das suas vidas tem sentido em função das suas projecções futuras e das suas vivências sociais, escolares e profissionais passadas.

10.3.1.3 Situação familiar actual.

No que se refere à situação familiar actual, dos nove indivíduos entrevistados, quatro estão em fase de constituição de família, vivendo, três deles em comunhão com os(as) namorados(as) (ENT005; ENT006; ENT007). Vivem todos na casa dos pais e dois deles esperam o seu primeiro filho (ENT005; ENT007). Esta situação familiar foi para alguns determinante nas suas escolhas escolares e nos seus trajectos profissionais:

“Entretanto juntei-me com uma rapariga que também estava a estudar naquela escola; ela engravidou, passámos a viver juntos na casa dela com a ajuda dos pais e dos nossos biscoitos que íamos fazendo. Isto deu-me uma força muito grande para me dedicar ao estudo, pois queria dar ao meu filho condições de vida melhores do que as que tive. Estudei e trabalhei com afinco mas com muito cansaço e consegui terminar o curso.” (ENT007)

10.3.1.4 Imagem pessoal.

Na categoria *imagem pessoal* (f=20), reunimos todos os extractos que contivessem alguma referência às suas personalidades em diferentes momentos das suas vidas. Todos têm uma imagem positiva de si próprios, com excepção de um (ENT005) que se valoriza negativamente caracterizando-se como sendo “depravada”. Considera-se, no entanto uma lutadora, característica que a tem acompanhado desde o tempo em que frequentava a escolaridade obrigatória quando se considerava a líder do grupo. A imagem “depravada” deve-se, na sua perspectiva, à sua situação profissional actual (desempregada, visto ter uma rescisão de contrato), consequência, entre outros factores, do mau relacionamento estabelecido no seu local de trabalho.

Já esta situação de conflito tinha sido previamente vivida na escola secundária com alguns professores. A sua personalidade tem vindo a reflectir-se tanto no seu trajecto escolar como no profissional.

Um outro aspecto valorizado nos seus percursos pessoais refere-se à raça. A cor das suas peles foi, para alguns deles determinante na mudança das suas personalidades, como mecanismo de se afirmarem perante os outros (ENT002; ENT004; ENT006). De indivíduos com alguma ingenuidade e dependência familiar, passaram a ser portadores de uma personalidade forte, com grande força de vontade, sem tabus e independentes dos pais.

Foi igualmente para muitos deles um factor importante no seu percurso escolar:

“... então eles dizem “Eh pá! Não é por mal mas...” é que eu vejo aquela coisa pejorativa, de eu ser preta e estar assim num patamar superior aqueles que eles pensariam que eu chegasse. Eu até vejo as minhas colegas, que dizem assim “eu nunca pensei que tu chegasses onde estás” e eu digo assim: “porquê? És melhor do que eu? Porque é que eu não posso estar aqui?” (ENT009)


Para outra (ENT006) a mudança na sua personalidade foi consequência do curso profissional frequentado:

“Não, acaba sempre por mudar tudo, novas pessoas em termos de tudo. Eu própria mudei com este curso, tornei-me mais sensível do que era” (ENT006)

10.3.1.5 Perspectivas futuras.

Este aspecto recolhe o maior número de extractos (f=41), indicando a sua importância na vida destes jovens.

Para os indivíduos do sexo feminino a construção de um agregado familiar, faz parte dos seus projectos de futuro (ENT001; ENT002; ENT005; ENT006;



ENT009), o mesmo acontecendo com o indivíduo do sexo masculino que espera o seu primeiro filho (ENT007).

A continuação dos estudos, como valorização pessoal, social e profissional, constitui outra componente desses mesmos projectos. Esses estudos, de nível superior, têm relação com as funções que actualmente desempenham nas suas actividades (ENT001; ENT005; ENT009), ou com as suas vocações iniciais e não concretizadas (ENT006), ou simplesmente com o objectivo pessoal de ter um curso superior na área da sua formação profissional actual (ENT002) ou de concluir o que está a frequentar (ENT004).

Em termos profissionais, a constituição de uma empresa própria, é o sonho, de alguns indivíduos do sexo masculino (ENT003; ENT008) e de um do sexo feminino (ENT009); continuar a investir na sua formação profissional é o projecto de um deles (ENT008).

As suas perspectivas futuras são construídas com base nas suas experiências familiares passadas - todos eles procuram encontrar uma vida melhor, que se distancie daquela que vivenciaram com os seus pais, com dificuldades económicas, privações – e nas suas experiências profissionais actuais.

10.3.1.6 Factos marcantes.

Foi possível inferir dos discursos dos entrevistados, um conjunto de factos de âmbito familiar, social e escolar que, nas suas perspectivas exerceram uma influência importante nas suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais. Esses factos foram analisados, sempre que possível, em função de dois momentos da vida dos indivíduos: durante a escolaridade obrigatória e durante o ensino secundário. Foram ainda, valorizados positiva ou negativamente, em função do contexto em que foram retirados ou da indicação dos próprios entrevistados.

10.3.1.6.1. Factos escolares.

Incluimos nos factos escolares (f=47) todas os aspectos relacionados com a escola, em particular as relações estabelecidas com os professores e as percepções sobre as matérias de estudo e os processos de ensino-aprendizagem.


Os entrevistados avaliam distintamente as situações e/ou ocorrências relacionadas com a escola, de acordo com o nível de ensino. Quando as analisamos em relação ao ensino básico, o aspecto mais significativo é a valorização positiva de um dado professor, sobretudo no 1.º ciclo do ensino básico. Este aspecto ocorre para três indivíduos (ENT001; ENT004; ENT009), constituindo mesmo um factor marcante, promotor dos seus êxitos escolares e até mesmo profissionais, pela motivação que lhes incutiam, pela relação que estabeleciam ou porque os ajudavam na aprendizagem:

“Tive muitos aspectos positivos e uma professora que me marcou muito foi a minha professora do ensino primário... ensinou-me bem, na altura os professores eram mais rígidos mas ela tinha aquela maneira de ensinar e para mim marcou-me e está-se a reflectir bastante agora, principalmente no meu campo de trabalho” (ENT009)

“Quando vim para cá tive muitas dificuldades até à 4.ª classe. Até ali perguntava aos professores o que podia fazer para melhorar na leitura, às vezes até me magoava porque os meus colegas liam melhor do que eu. Os trabalhos de casa, o meu nunca estava 100% correcto porque eu fazia consoante aquilo que sabia... Havia um professor que não dizia “está mal de todo”. Porque sabia que eu tinha feito tudo sozinha. .. Esse professor dizia “deixa lá, para a próxima fica melhor” (ENT004)

“Tive uma boa professora primária na escola do bairro em que vivia. Era Cabo-Verdiana e compreendia muito bem todos os alunos, ajudava-os e isso facilitou muito a nossa aprendizagem.” (ENT009)

Para outros, durante os seus percursos no ensino básico, num ou noutro momento encontraram um professor, decisivo nos seus êxitos, escolares:



“Houve uma professora minha do 8.º ano da Escola C+S que me influenciou bastante, que eu admirava bastante, era de Ciências. Acho que influenciou muito, quando te dá bem com um professor faz com que gastes da disciplina, que te apliques... passou a ser a minha disciplina favorita, tanto que eu só tirava 5 naquela disciplina. Adorava, adorava tanto a disciplina como a professora.” (ENT004)

Quando aparece alguma valorização negativa, esta está igualmente relacionada com algum professor que, nestes casos foram factores de desmotivação:

“No 9.º ano chumbei porque não gostava muito de estudar e tinha uns professores que não me motivavam nada.” (ENT007)

As valorizações negativas relativamente aos factores escolares são mais evidentes para o ensino secundário e aparecem, sobretudo, nos discursos dos alunos que, por motivos vários, nomeadamente a má orientação escolar, dificuldades de aprendizagem, modelos de ensino e relações interpessoais insatisfatórias, mudam o seu percurso escolar:

“Quando comecei as aulas comecei a achar que aquilo era muito complicado e tinha lá um professor que não gostava nada. Era tudo muito teórico. Fiquei muito desmotivado e acabei por desistir.” (ENT007)

Para outros alunos, há alguns aspectos escolares, que embora sejam valorizados negativamente *per si*, exercem um efeito contrário, nos seus percursos escolares, isto é, constituem-se como factor de êxito. Esses aspectos estão relacionados com algum racismo:

“Com algumas pessoas eu sentia racismo... até senti na escola de hotelaria no 1.º ano que eu andei lá.

Tenho uma professora minha que agora não interessa o nome, ela era daquelas pessoas que me ignorava por completo...” (ENT004)

“Durante toda a escola senti alguma discriminação dos professores e colegas. Mas isso ainda me dava mais força para estudar e passar.”
(ENT008)

10.3.1.6.2. Factos familiares.

Incluímos neste grupo (f=64), todos os aspectos relacionados com a família extraídos dos discursos dos entrevistados, em particular o apoio, incentivo, relações estabelecidas, acompanhamento escolar e situações (separações e problemas económicos) vivenciadas pelas famílias, marcantes para os indivíduos.

De um modo geral, os entrevistados valorizam mais o papel da mãe que o do pai nos seus percursos escolares, sobretudo ao nível do ensino básico. Quando se referem ao pai é negativamente no sentido da sua ausente interferência nas vidas escolares, que se traduz, para muitos deles:


“Os meus pais nunca me deram muita força para estudar. Por vontade do meu pai, quando fiz o ciclo tinha logo saído da escola e ido trabalhar; mas a minha mãe lá vinha pôr água na fervura e acabei por continuar.” (ENT008)

Já a valorização positiva da mãe é mais frequente, sobretudo pelo incentivo nos estudos:

“Se não fosse por ela eu se calhar não tinha entrado para a universidade e tinha feito só até ao curso tecnológico.” (ENT004)

Quando analisamos os extractos relacionados com o acompanhamento escolar, eles são valorizados maioritariamente de forma negativa.

Constatamos que a maior referência vai para as dificuldades da mãe em ajudar os filhos nas suas tarefas escolares e isso deve-se ao inexistente ou baixo nível de escolarização dos pais:



“Quando vim para aqui tive muitas dificuldades até à 4.^a classe. Em termos de apoio em casa nos estudos, os meus pais são analfabetos, não sabem ler ...” (ENT004)

Noutras situações, não há uma ajuda directa da mãe, mas um incentivo, quase que uma pressão para que os filhos estudassem e tivessem boas notas, o que é positivamente valorizado por eles:

“... era a minha mãe que falava connosco. Perguntava quando chegavam as notas.

A minha mãe queria mais e melhor, mais e melhor, quando mudávamos de período ela tinha o hábito de ver os materiais, lápis, canetas, cadernos, como as folhas estavam dobradas.

Na altura era difícil saber o que a minha família estava a fazer... porque eu era assim mas ajudou e eu mudei bastante.” (ENT004)

Este acompanhamento positivo verifica-se para uma das entrevistadas, cujo nível cultural do agregado familiar é superior em relação aos restantes. Também o facto de estar a cargo de uma Instituição de Solidariedade revela ser um factor importante no êxito de um indivíduo (ENT002), na medida em que pressionou o indivíduo na obtenção de bons resultados escolares.

A situação económica familiar foi outro aspecto importante e marcante para alguns dos entrevistados. Nestes casos, os problemas económicos, por vezes decorrentes da separação dos pais, foram determinantes nas alterações dos seus percursos escolares ou trajetórias profissionais:

“... o meu pai foi para a Guiné. Voltou-se a casar lá, normalmente tudo o que magoa a minha mãe, parece que eu sinto na pele. Foi uma coisa que magoou muito a minha mãe e deixou-nos numa situação um bocado difícil tanto economicamente como a nível pessoal. Foi mais económico.” (ENT004)

Para outros essas alterações decorreram dos problemas económicos inerentes às suas situações familiares recentes (o estarem a viver juntos com as namoradas, ou o esperarem um filho), funcionando como factores motivadores:

“Entretanto juntei-me com uma rapariga ... passámos a viver juntos na casa dela com a ajuda dos pais e dos nossos biscates que íamos fazendo. Isto deu-me uma força muito grande para me dedicar ao estudo, pois queria dar ao meu filho condições de vida melhores do que as que tive. Estudei e trabalhei com afinco mas com muito cansaço e consegui terminar o curso.” (ENT007)

As condições económicas familiares foram igualmente responsáveis pelas suas trajectórias escolares, na medida em que condicionaram as suas opções escolares e trajectórias profissionais:


“Quando acabei o 9.º ano decidi tirar um curso técnico profissional porque os meus pais não tinham condições para que eu continuasse a estudar. Assim tirava este curso que me dava acesso ao trabalho. Não queria ter a mesma vida dos meus pais, nem dos meus tios e primos.” (ENT008)

Ou no seu apoio na vida profissional

“ ... houve um dia que cheguei a casa e até comecei a chorar... não sabia nada o que era trabalhar mesmo a sério. Lá tive o apoio outra vez da minha mãe. Ela teve a dar-me algumas dicas de como era e como é que não era. Então a partir desse dia sempre fui trabalhar com muita vontade e até hoje vou trabalhar com muita vontade.” (ENT001)

Nas vidas pessoais, valorizam a sua acção negativamente, pela ausência de apoio e acompanhamento:

“ Eu gostava que a minha mãe não fosse assim mas infelizmente ela não tem, sei lá também depende da cultura. As mães das minhas amigas são amigas e mães ao mesmo tempo, dá para falar sobre tudo, que sabem.” (ENT004)



A relação familiar é um factor muito importante para um dos entrevistados (ENT001). Neste caso, uma atenção diferenciada da mãe em relação aos filhos, pode exercer efeitos negativos ou positivos nas suas auto-imagens, fazendo com que um deles procure, a cada instante, rever-se na imagem do outro, condicionado a sua trajectória escolar:

“Fiquei muito desanimada. Nunca pensei que isso fosse acontecer comigo, ficar em casa sem fazer nada e nessa altura o meu irmão até já trabalhava, tinha acabado o curso de desenho na área da construção civil... e eu vi ele já a encaminhar-se na vida e eu a ficar para trás. Comecei a procurar cursos...” (ENT001)

10.3.1.6.3. Factos sociais.

Incluímos neste grupo (f=47) todas as referências aos aspectos relacionais que mantiveram com os colegas.

Para os alunos entrevistados, a maioria dos registos encontrados, são valorizados negativamente e estão relacionados com a cor da pele (ENT002; ENT004; ENT008). No entanto, este factor, apesar de negativo, funcionou como uma motivação para a prossecução dos seus estudos:

“Sempre com algumas dificuldades, como sabe há alguns alunos das escolas que são um bocadinho egoístas ou não sei exactamente como dizer... que faziam alguma discriminação. (...) Acho que foi determinante porque com essa implicância levou-me a estudar ainda mais, para mostrar que valia alguma coisa.” (ENT002)

Também as relações sociais com os colegas, valorizadas negativamente, tiveram influência, quer nos percursos escolares seguidos, quer nas trajectórias profissionais, sobretudo nos problemas sentidos ao nível do mercado de trabalho:

“... não queria ir para o secundário, porque os alunos que implicavam comigo acabavam por ficar na mesma escola do que eu....” (ENT002)



“... acabei por não ficar com o emprego que à priori já era meu pelo telefone, quando cheguei lá já não era bem assim.” (ENT004)

Os restantes registos referem-se ao estabelecimento de amizades, consideradas positivas, mas que não exerceram qualquer influência nas suas vidas.



SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.^a Fase: Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo Da Amostra “Luso-Africana” Com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo Qualitativo.

**CAPÍTULO XI CONCLUSÕES
SUGESTÕES PARA FUTURAS
INVESTIGAÇÕES.**

Bibliografia, Fontes Documentos e Páginas Web.

Anexos

Glossário

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

11.1 Apresentação das Conclusões

A apresentação das conclusões está estruturada em três partes distintas, como forma de respeitarmos a compreensão diferenciada dos resultados da investigação obtidos nas fases II e III do estudo e finalmente integrarmos todos os resultados, que através da triangulação, mostrem ser as conclusões gerais.

Os resultados deste estudo tentam transmitir, a imagem e expectativas que os alunos e as famílias imigrantes têm sobre o seu percurso escolar na escola portuguesa e como as escolas desenvolvem as competências necessárias para a entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho, na relação directa com os cursos nas escolas profissionais.



11.2 Conclusões da fase descritiva do estudo.

Os proveitos deste estudo difundem, por um lado, a representação e as esperanças que os alunos migrantes têm sobre os seus percursos escolares na escola portuguesa, quer a regular, quer a profissional. O nosso trabalho aloja-se a um estudo de caso, a fotografia que deixamos é apenas parcial, não devendo ser generalizado, nem tão pouco paracer que os concelhos são todos iguais em Portugal. Todavia, as questões que nortearam a estruturação do questionário e das entrevistas, assim como as conclusões que deixamos, poderão contribuir, pensamos nós, para a definição de políticas públicas que promovam a incorporação dos alunos imigrantes que vêm agora aí, fruto da guerra ao Estado Islâmico, da Síria, Liba, Iraque, Iémen, etc..em contexto escolar e, desta forma, a sua inclusão na sociedade portuguesa.

Dos resultados obtidos através da análise do questionário, obtivemos as seguintes conclusões:

11.2.1 Relativamente aos factores de êxito no ensino básico.

- i. Os factores que, na perspectiva dos alunos, mais contribuíram para o seu êxito escolar são os intrínsecos, sendo a própria *motivação* e *sentimento de auto-eficácia* os mais relevantes.
- ii. A *auto-estima* dos alunos, sendo elevada, constituiu-se igualmente como factor de êxito.
- iii. As expectativas que os pais têm relativamente à formação dos filhos mostraram ser, igualmente, um factor de êxito importante.
Estas expectativas relacionam-se directamente com as habilitações académicas dos pais: *quanto maior a habilitação dos pais (progenitor do sexo masculino), maior a expectativa relativamente à formação dos filhos.*

- iv. *As habilitações literárias dos pais da Europa de Leste, parecem impor de forma evidente as expectativas dos alunos, especialmente as das mães,* uma vez que entre os alunos com mães licenciadas, e que acompanharam de uma maneira sempre presente e com alguma pressão o projecto escolar dos seus educandos, todos manifestaram expectativas ao nível do ensino superior.
- v. Observámos um elevado número de alunos oriundos dos Palop(s) matriculados no ensino secundário e no ensino profissional nas escolas de Faro e em Setúbal.
- vi. Observámos também que as escolas secundárias quer em Faro, quer em Setúbal, registam uma grande diversidade de origens da população imigrante, pela atractividade da área, em particular para os grupos de origem de Leste no Algarve e de origem dos PALOP(s) em Setúbal, aparecendo também alunos de origem brasileira nos dois concelhos.
- vii. Foi interessante analisar que as nacionalidades mais representativas entre os alunos imigrantes, matriculados nas escolas, seguem sempre a representatividade de cada grupo nesse território, como é o caso de brasileiros no Algarve e Angolanos seguindo-se os cabo-verdianos em Setúbal.
- viii. A presença de alunos descendentes de imigrantes, designados por nós luso-africanos, alunos de segunda geração, com nacionalidade portuguesa, não encontramos nos registos dos alunos como portugueses, ainda aparecem com as nacionalidades dos pais independentemente do nascimento em Portugal, estão identificados com a Naturalidade da zona onde nasceram, que geralmente é o Hospital Regional/Distrital português e de Nacionalidade do país de origem dos Pais ou Mães. Isto faz aumentar em muito o número de alunos de origem imigrante.



11.2.1.1 Relativamente às motivações para a frequência do ensino secundário:

- i. As motivações para a frequência do ensino secundário estão fundamentalmente relacionadas com a profissão e em particular com a maior facilidade de encontrar um emprego mais bem remunerado e na área profissional desejada, encontramos esta motivação em todas as nacionalidades.

11.2.1.2 Relativamente às expectativas futuras.

- i. Os alunos, no final do curso secundário, revelam o desejo de ingressar no ensino superior, seguido do ingresso no mundo do trabalho. A intenção de ingressar no ensino superior *é tanto maior quanto menor for o número de reprovações durante o seu percurso escolar.*
- ii. Constata-se ainda haver uma relação directa entre as habilitações académicas dos pais e as perspectivas futuras dos filhos: quanto mais elevada for a habilitação académica dos pais, maior é a tendência dos alunos desejarem prosseguir os estudos de nível superior; quanto mais baixa for essa habilitação, maior é a tendência dos filhos ingressarem no mercado de trabalho.
- iii. Ainda no plano das expectativas, uma perspectiva mais realista face ao futuro escolar, encontram-se projectos mais moderados, especialmente nos alunos descendentes de imigrantes, exactamente os que ambicionaram desejos mais ambiciosos.
- iv. Concluiu-se assim, que as expectativas dos jovens lusos, e dos jovens descendentes de imigrantes aproximam-se.

11.2.1.3 Outras conclusões.

- i. O domínio da língua portuguesa quer escrita quer falada revela ser uma peça importante na integração destes alunos. A maior parte dos alunos descendentes de imigrantes expressam-se, mesmo em contexto familiar apenas em português.
- ii. Os alunos de leste foram os que apresentavam mais êxitos do domínio da língua portuguesa, no ano do estudo, um estudante de origem Ucrânia ganhou o Prémio Nacional de Leitura.
- iii. A língua de origem dos pais é a menos falada entre a família e os amigos da mesma origem de nacionalidade. Mesmo entre os alunos que já nasceram em Portugal casos dos luso-africanos, é mais comum o entendimento da língua do país de origem dos pais e menos capacidade de se expressarem, oralmente ou por escrito, encontramos nas outras nacionalidades do estudo o mesmo sentido, porque quer os brasileiros quer os alunos de leste chegaram a Portugal em idades precoces e de iniciação no ensino primário na escola portuguesa.




11.3 Comparação entre os alunos “Lusos”, “Luso-africanos”, Brasileiros e “Europa de Leste”.

Existem algumas diferenças culturais quando se comparam os grupos de alunos do estudo (“lusos”), (“luso-africanos”), (“Brasileiros”) e (“Europa de Leste”), diferenças que se manifestam ao nível das actividades preferidas desenvolvidas pelos alunos.

11.3.1. Alunos Lusos vs Alunos Luso-Africanos.

1. Os resultados obtidos no questionário aplicado aos alunos parecem revelar que os alunos com ascendência em países de língua oficial portuguesa, designados por nós PALOP(s), se autodireccionam como não tendo dificuldades significativas no domínio da língua portuguesa. Aparece também como grande resultado dos seus êxitos escolares o facto de dominarem também a expressão escrita. Foi importante perceber que, praticamente para todos os lusos e os luso-africanos a língua portuguesa é a primeira língua, a língua materna. Por isso achamos com a comparação entre os alunos do estudo, começar entre os lusos e os luso-africanos, pelas suas similaridades.
2. Os consumos musicais dos alunos inqueridos (lusos e luso-africanos) reflectem mais do que diferenças, as semelhanças entre os jovens lusos e os jovens descendentes de imigrantes, independentemente da sua ascendência, são muito parecidos na sua diferença.
3. Tanto para os “luso-africanos”, nitidamente preferem mais a dança que os alunos “lusos”, os primeiros gostam mais de Rap/Hip-Hop, ainda nos luso-africanos, acrescenta-se o especial interesse por estilos musicais de raiz africana como o Kizomba e o Kuduro. (o que reflecte a sobre-representação dos alunos com origem nos PALOP).

4. Ao contrário dos alunos “lusos” que preferem mais o Rock/Pop. *Esta análise deixa a descoberto lógicas de interação que produzem influências em dois sentidos, absorção de estilos musicais mais “europeus” pelos descendentes de imigrantes com origem africana e a absorção de estilos musicais africanos pelos alunos “lusos”.*
5. No entanto os luso-africanos, vão menos ao cinema que os seus colegas “lusos”, que por sua vez também possuem uma maior preferência por estarem na Internet.
6. O que distingue os vários grupos em análise são especialmente as práticas associadas ao uso do computador e acesso à internet, o que explicará facilmente pela escassez desses recursos em casa.
7. Para além disso, os alunos “lusos” e os “luso-africanos”, praticam desporto com mais frequência, mas por outro lado a dança está mais presente nas rotinas dos alunos luso-africanos, particularmente os alunos oriundos de Cabo-Verde.
8. No entanto, não podemos esquecer que de todas as actividades o “futebol” é uma daquelas que não diferencia os grupos e que possui uma elevada preferência para todos os alunos do estudo.
9. Ainda nas diferenças culturais, de assinalar que os pais (pai/padrasto e mãe/madrasta) dos alunos “luso-africanos” vão mais a actividades culturais (cinema, teatro...) e lêem mais (livros, revistas, jornais...) que os pais dos alunos “lusos”.
10. A leitura de livros obtém, assim, o reconhecimento oficial, por parte dos alunos, da sua importância e eficácia. Este resultado parece-nos merecer a maior importância porque parece ser o reconhecimento da motivação para a leitura e a própria acessibilidade aos próprios.

- 
- 11.** A representação social sobre os imigrantes provenientes dos PALOP como culturalmente mais indiferenciados que a generalidade da população portuguesa revela-se apenas um preconceito que está bem longe da realidade retratada neste estudo. Por outro lado, não nos podemos esquecer se que estes alunos não retratam a comunidade escolar dos alunos “lusó-africanos” de todos os níveis de ensino e das diversas faixas etárias, pois estes encontram-se já num patamar bem adiantado de estudos – previsivelmente o estudo de alunos de outros níveis de ensino (1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, por exemplo) decerto daria outros resultados, pois a realidade estudada é a de alunos cujos progenitores são provenientes dos PALOP(s) e que estão bem integrados socialmente.
- 12.** As diferenças culturais encontradas relativamente aos pais dos alunos das amostras do estudo espelham-se também nas diferenças ao nível da respectiva escolarização: os pais (padrastos) e as mães (madrastas) dos alunos “lusó-africanos”, possuem níveis de habilitações literárias superiores que os pais (padrastos) e mães (madrastas) dos alunos “lusos”, confirmando assim uma boa integração socioeducativa dos pais dos alunos da amostra.
- 13.** Estas diferenças culturais e educativas podem explicar o posicionamento dos alunos das amostras em relação às opções que estabelecem para o seu futuro, pois enquanto na amostra “lusa” os níveis de habilitações literárias de ambos os progenitores são mais baixos que na amostras “lusó-africana”, a opção em relação ao futuro se centra mais em “ser um bom profissional” na amostra “lusa”, enquanto na amostra “lusó-africana” as opções passam por uma maior capacidade de empreendedorismo e numa menor necessidade de aumento das oportunidades e de melhoria de rendimentos (revelando uma maior confiança nas próprias capacidades e uma maior


proactividade para concretizar as suas aspirações em relação ao seu futuro profissional).

- 14.** As diferenças entre os alunos das duas amostras também se revelem ao nível das profissões preferidas pelos sujeitos destes dois grupos de alunos.

Assim, os alunos “lusó-africanos” mostram uma maior preferência para profissionalmente pertencerem aos quadros superiores da administração pública ou do sector privado em comparação com os seus colegas “lusos” e estes, por sua vez, têm uma maior preferência por profissões especializadas.

- 15.** Conforme, verificamos que, a par de uma maior confiança nas próprias capacidades e uma maior capacidade de empreendedorismo, os alunos “lusó-africanos” têm uma maior preferência por profissões mais exigentes ao nível das habilitações literárias (como as associadas à gestão em organismos estatais ou em empresas privadas), em contraponto com os seus colegas da amostra “lusa” que preferem profissões menos exigentes em termos de habilitações de acesso à actividade profissional (como trabalhar nos serviços ou ser artífice ou operário).

- 16.** Estas preferências denotam também uma maior necessidade de estar em lugares de topo e de decisão a nível organizacional por parte dos alunos “lusó-africanos” (estando ao controlo das operações em ambientes organizacionais complexos), enquanto os seus colegas “luso” possuem uma maior preferência por actividades de menor responsabilidade organizacional e onde a perícia individual pode ser valorizada.



17. Esta leitura dos resultados é confirmada por aquilo que são as percepções destes dois grupos de alunos sobre aquilo que os empregadores privilegiam nos seus colaboradores.


18. Igualmente, os alunos “lusó-africanos” consideram que os empregadores dão mais importância ao “Espírito de iniciativa”, ao “Respeito pelos superiores”, à “Capacidade de trabalhar em equipa”, à “Competência técnica” e ao “Bom relacionamento humano” que os seus colegas “lusos” – tudo características que de facto são muito valorizadas para o desempenho de tarefas em organizações complexas, nomeadamente em relação a cargos de gestão (que aliam uma necessidade grande em termos de saber-saber, com necessidades também elevadas em termos de saber-ser e de saber-estar – quer ao nível do relacionamento interpessoal, quer ao nível do desenvolvimento efectivo do trabalho).

19. As expectativas escolares dos jovens do estudo são muito semelhantes, todos os grupos que vêm do 12.º ano de escolaridade ou do 3.º ano do ensino profissional, têm como expiração o querem ir para a Universidade. O que torna interessante esta conclusão tendo estes alunos evidenciado universos escolares de referência bastante diversificados.

11.3.2. Alunos Brasileiros vs Alunos de Leste

1. Embora fosse um dos objectivos do estudo, convém não esquecer a importância da colaboração da família neste processo e ter claramente em avaliação que há situações muito diversificadas no contexto da imigração, sendo bem visível as diferenças nas famílias de “Leste” e do “Brasil”.

2. Com efeito, mesmo em situação de desconhecimento da língua dos pais, têm revelado que a escolarização dos pais se apresenta como um elemento interessante no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, no seu êxito escolar, no domínio da língua portuguesa, quer expressa oralmente quer escrita.
3. Foi notório no nosso estudo, famílias de “leste europeu” com níveis de escolarização altos, conhecedora do modo de funcionamento da escola e dos modelos de aluno que ela privilegia a família, é muito mais colaborante e eficaz no suporte escolar dos seus jovens que outra que desconhece parte ou a totalidade destes factores.
É conhecido a importância que as famílias de “leste” atribuem à escola, no acompanhamento dos seus educandos, a disponibilidade que transmitem aos seus educandos nos trabalhos escolares como ao mesmo tempo a pressão que provocam aos seus filhos para os resultados escolares serem muito bons.
4. Os alunos “Brasileiros” e “Leste”, nitidamente preferem a dança, como factor cultural das suas origens como exemplo para o Brasileiros, conhecido mundialmente a dança do “Samba”, os alunos do “leste”, praticam mais o desporto com mais frequência, mas por outro lado a dança está também presente nas rotinas dos alunos do leste, mas sobretudo ao nível do folclore.
5. O Futebol é de todas as actividades, o mais abrangente, todos os alunos do estudo o praticam. É das actividades que não diferencia nenhum dos grupos do estudo e possui uma elevada preferência para todos os alunos.
6. Encontramos nos pais/padrastos e mães/madrastas do “Brasil” uma disponibilidade em participar em associações criativas, os pais/padrastos e mães/madrastas dos alunos de “Leste”, são muito



mais reservados, a família restringe-se a um filho, máximo dois e pouco mais, têm uma noção de família muito fechada. O lugar onde passam mais tempo depois do trabalho é a casa.

7. Os alunos de “Leste” reconhecem efectivamente a importância de falar bem a língua portuguesa. Nas suas percepções o domínio da língua ajuda-o a estudar melhor e compreender melhor os amigos que são portugueses e de outras origens de português, Outro factor importante tem haver com o conhecimento necessário para as outras disciplinas do curso, como também para as empresas. Um outro factor da língua como seu domínio é a perspectiva de entrar na Universidade.
8. Os alunos Brasileiros, remete-nos para uma atenção para o domínio do português, porque, mesmo sendo falantes do português, a língua-mãe portuguesa apresenta um vocabulário e estrutura que nem sempre facilitam a compreensão e a aprendizagem do português chamada europeu.

11.4 Conclusões da Fase Qualitativa.

Dos resultados obtidos através da análise de conteúdo às entrevistas, extraímos as seguintes conclusões:

11.4.1 Relativamente aos factores de êxito no ensino básico.

- i. Os factores que, na perspectiva dos indivíduos, mais contribuíram para os seus êxitos escolares são factores intrínsecos, sendo a própria motivação e sentimento de auto-eficácia e auto-estima os mais relevantes.
- ii. Estes factores intrínsecos são consequência de situações familiares, sociais e escolares que ocorreram na sua infância e no período da escolaridade obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade, hoje 2015 o ano de escolaridade é obrigatório até ao 12.º ano.
- iii. Durante a escolaridade obrigatória valorizaram os professores do primeiro ciclo, sobretudo no apoio que ofereciam, quer em termos pessoais quer escolares, visto suprimirem alguns problemas ou dificuldades familiares (problemas de relação afectiva, de falta de apoio escolar derivado do pouco nível de instrução dos pais), elevando a sua auto-estima.
Nos restantes ciclos o professor pode igualmente funcionar como factor motivador do êxito escolar.
- iv. As relações sociais que mantinham com os colegas, marcadas por alguma discriminação resultante da cor da pele, seja preta ou muito branca, caso dos alunos de leste, de olhos bastante azuis, funcionaram muitas vezes como um factor de êxito. Nestes casos, ainda que valorizassem negativamente essas situações, elas foram determinantes, ao desenvolverem um sentimento de auto-eficácia nos indivíduos. Funcionaram igualmente como uma motivação para a prossecução dos estudos. Este aspecto acompanha todo o percurso escolar.



11.4.2 Relativamente à trajectória escolar após a escolaridade obrigatória.

- i. São indivíduos que, maioritariamente revelam reprovações durante o ensino secundário. Essas reprovações são uma consequência das mudanças nos seus percursos escolares, quer dentro da mesma modalidade de ensino, quer entre modalidades de ensino, sendo que o percurso é geralmente dos cursos gerais de prosseguimento de estudos para os cursos com um carácter profissionalizante.
- ii. Os factores responsáveis por estas mudanças são uma deficiente orientação escolar e/ou vocacional no final do ensino básico e também outros factores escolares como os modelos de ensino, as dificuldades de aprendizagem e a relação pedagógica estabelecida com um ou outro professor durante o curso.
- iii. Podemos igualmente concluir que há factores familiares económicos responsáveis pelas trajectórias escolares destes indivíduos, ao condicionarem e muito, as suas opções escolares.
- iv. Os alunos descendentes de migrantes apresentam, assim, universos de referência mais diversificada e contrastantes em termos dos percursos escolares ambicionados, onde o abandono escolar antecipado, ou precoce, é uma realidade conhecida ao nível dos alunos oriundos dos PALOP(s), o que não acontece com os alunos oriundos da Europa de Leste, sendo também bastante frequente o abandono precoce o nível dos lusos.

11.4.3 Relativamente às motivações para ingressar num ensino de certificação profissional.

- i. Os indivíduos apontaram como principal motivação, a sua vocação para o exercício de uma profissão. Não menosprezam, no entanto, o facto destes cursos lhes darem também uma certificação escolar,

que lhes permitirá aceder, mais tarde, ao ensino superior. Sentimos esta motivação na escola profissional de restauração do Algarve.

- ii. As representações criadas sobre as escolas profissionais e o ensino ministrado, resultante quer das suas experiências nas escolas secundárias, quer das informações prestadas pelos amigos, constituiu outro factor motivador. Com efeito constata-se que os alunos quer lusos, quer imigrantes, atribuem às escolas profissionais, um menor grau de dificuldade e relações pedagógicas mais próximas.

11.4.4 Relativamente à integração profissional.

- i. Os indivíduos ingressam precocemente no mundo do trabalho, muitas vezes como consequência da situação económica familiar. Observámos esta realidade em todos os alunos do estudo.
- ii. Os indivíduos exercem uma actividade profissional na área dos cursos obtidos, ainda que as funções desempenhadas difiram daquelas para as quais foram preparados com os seus cursos. As competências que adquiriram não são, muitas vezes, valorizadas pela entidade empregadora.
- iii. Em todos os alunos do estudo, os projectos emergem da confrontação entre as representações da escolaridade, das profissões, e de si próprios. O projecto profissional está relacionado com as escolhas escolares e é, simultaneamente, uma aproximação às imagens profissionais que os mesmos adoptam para si, ao tipo de grupos profissionais e respectivos recursos aspirados.
- iv. A cor da pele, bem como um estado de gravidez, podem ser factores discriminatórios no acesso à actividade laboral, bem expresso pela comunidade luso-africana e alguma brasileira de pele mais escura.



11.4.5 Relativamente à satisfação do enquadramento profissional.

- i. Sentem-se satisfeitos com a actividade que estão a exercer, embora se encontrem numa situação de alguma precariedade, visto estarem em regime de contratos de curta duração, com poucas perspectivas futuras, pensando que mais tarde podem estar desempregados.
- ii. Dos projectos de futuro faz parte uma aposta na sua valorização pessoal, social e profissional através do ingresso no ensino superior ou da constituição de empresas próprias.


11.4.6 Relativamente à empregabilidade.

- i. Os alunos diplomados pelas instituições de formação profissional, apresentam taxas elevadas de empregabilidade, não havendo diferenças entre os lusos e os luso-africanos.
- i. Os cursos ministrados por estas instituições estão ligados ao mercado de trabalho das regiões em que se inserem. Todavia, no caso dos cursos Banca e Seguros, os valores apresentados para as taxas de empregabilidade mostram alguma disfunção entre a formação e o mercado de emprego.
- ii. Também se analisou que as aspirações dos alunos revelam-se elevadas, sendo as profissões que remetem para quadros superiores de empresas ligados à banca e ou seguros, as mais referenciadas, especialmente entre os alunos de origem imigrante, nomeadamente aqueles cujos pais detêm elevadas habilitações literárias, ou pertencem às classes médias/altas.
- iii. Também se analisou aos alunos com trajectórias bem defendidas, isto é sem reprovações.

11.4.7 Conclusões gerais.

As conclusões gerais que apresentamos resultam da análise cruzada das conclusões das diferentes fases do estudo.

1. No que concerne aos factores que mais contribuem para a conclusão da escolaridade obrigatória (considerado no estudo, como êxito escolar), os alunos elegem os factores intrínsecos à sua pessoa relacionados com a própria motivação e sentimentos de auto-eficácia e auto-estima os mais relevantes para esse êxito, sendo transversal aos alunos de descendência imigrante.
2. A escola e em particular os professores, são fontes promotoras dessa motivação, na medida em que podem elevar a auto-estima e aumentar a motivação destes alunos.
3. Os colegas podem igualmente ser fonte de desenvolvimento de um sentimento de auto-eficácia, quer pelo estabelecimento de relações de amizade e apoio, quer pelo estabelecimento de relações sociais discriminatórias (decorrentes da cor da pele ou cor dos olhos), que levam o aluno a pensar ser igualmente capaz de obter o mesmo êxito que os seus colegas.
4. Constatámos que a família desempenha um papel fundamental. As habilitações literárias dos pais revelaram ser um factor importante no êxito destes indivíduos: quanto mais elevado for o nível de habilitações dos pais, maior é o seu êxito. Isto deve-se às expectativas que os pais têm sobre a formação dos seus filhos: *quanto mais elevadas forem as habilitações académica dos pais, maior é a tendência dos alunos desejarem prosseguir os estudos de nível superior; quanto mais baixa for essa habilitação, maior é a tendência dos filhos ingressarem no mercado de trabalho.*



5. Isto explica as diferenças encontradas entre as trajectórias escolares e os projectos de futuro dos alunos que actualmente frequentam o ensino secundário e as trajectórias escolares, sociais e profissionais dos indivíduos que estão integrados no mercado de trabalho:

(i) enquanto os primeiros (fruto de famílias, cujos pais possuem habilitações académicas elevadas) tendem a construí-lo de acordo com as estratégias e trajectórias de vida das famílias;

(ii) os segundos (fruto de famílias, cujos pais possuem baixas habilitações académicas) fazem-no em oposição a elas. Esta conclusão é também corroborada por Fernando Luís Machado:¹¹⁰⁹ “Tal como a sociologia da educação mostrou há muito para os públicos escolares em geral, a origem de classe ou a escolaridade do pai ou da mãe condicionam o desempenho dos jovens. Os que provêm de famílias com capitais económicos, escolares e culturais elevados têm, regra geral, resultados escolares muito melhores do que os oriundos de famílias de recursos escassos, que constituem a maioria.

6. O efeito “classe” impõe-se largamente ao efeito “cultura”, ao contrário do que defendem os que fazem uma leitura multiculturalista apressada e unidimensional da relação entre escola e filhos de imigrantes.

Esta situação de desigualdade pode ser explicada - e esta é uma das explicações, entre outras - pelo facto de que a utilização da língua portuguesa e as capacidades linguísticas serem factores muito importantes para o êxito escolar.

Muitos autores fazem referência à circunstância de os filhos de pais com poucas habilitações terem mais dificuldades na escola porque as crianças que adquiriram códigos elaborados de discurso, têm maior capacidade para lidar com as exigências da educação académica formal do que as que estão limitadas por códigos restritos, aqueles que

¹¹⁰⁹ MACHADO, F. L. (2007). Jovens Como os Outros? Processos e Cenários de Integração dos Filhos de Imigrantes Africanos em Portugal, in: Vitorino, António (Coord.) Imigração: Oportunidade ou Ameaça? Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração, São João do Estoril: Principia. Pp. 180-181.

dominam códigos elaborados enquadram-se muito melhor no ambiente escolar.”¹¹¹⁰

7. Constatámos existir semelhanças nas trajectórias escolares dos indivíduos, ao nível dos alunos descendentes de imigrantes, os percursos escolares são caracterizados por descontinuidades no ensino secundário. A maioria revela mudanças no percurso escolar durante este nível de ensino sendo que o percurso é geralmente dos cursos gerais de prosseguimento de estudos para os cursos com um carácter profissionalizante. A falta de informação atempada e útil e uma deficiente orientação vocacional impede que estes jovens ingressem no ciclo formativo que mais lhes convém, originando constantes mudanças nos percursos formativos dos alunos que frequentam o ensino secundário.
8. O estudo efectuado permitiu concluir que os cursos ministrados pelas instituições de formação profissional potenciam as competências dos seus diplomados para a empregabilidade nas regiões do estudo.

¹¹¹⁰ GIDDENS, A. (2004). Sociologia. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. p. 515.



11.5 Recomendações para novas investigações.

Aproveitando a riquíssima base de dados que resultou da aplicação do inquérito - que foi preenchido por todos os alunos, sem excepção - sugeríamos que o estudo fosse alargado aos alunos provenientes de outras comunidades e outras proveniências, como por exemplo, China, América do Sul, América do Norte, Outros países da América, outras regiões.

Na mesma lógica da proposta anterior a investigação também poderia estudar os alunos portugueses em comparação com os outros provenientes de outras comunidades, como exemplo de Espanha, Reino Unido, França...

Para uma maior compreensão dos resultados obtidos neste estudo, poderia ser replicado, com as necessárias adaptações, a outros níveis de ensino (nomeadamente os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), de forma a ter-se uma amostra de facto mais representativa dos percursos escolares e profissionais dos alunos provenientes dos PALOP, Brasil e Europa de Leste.

Poder-se-ia também, caso isso se revelasse útil, estender o âmbito geográfico da aplicação do estudo; eventualmente a outros concelhos do continente.



BIBLIOGRAFIA, FONTES DOCUMENTAIS, ANEXOS, GLOSSÁRIO

SUMARIO

Introdução

CAPÍTULO I Fundamentação da Investigação.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II Fundamentação Teórica da Investigação

CAPÍTULO III Sucesso Escolar.

CAPÍTULO IV Objecto e Método da Investigação.

CAPÍTULO V Processo da Investigação.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO VI Estudo Quantitativo (1.ª Fase: Alunos Luso-Africanos.

CAPÍTULO VII Estudo Comparativo Da Amostra “Luso-Africana” Com a Amostra “Lusa”.

CAPÍTULO VIII Alunos Brasileiros e da Europa de Leste.

CAPÍTULO IX Integração Profissional.

CAPÍTULO X Estudo Qualitativo.

CAPÍTULO XI CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

BIBLIOGRAFIA, FONTES DOCUMENTOS E PÁGINAS WEB.

ANEXOS

GLOSSÁRIO



BIBLIOGRAFIA, FONTES DOCUMENTAIS E WEB

A

ABDAIME, M. E. (2000). "Mondialisation et emploi". Casablanca, Politique Economique.

ABDALA, F. (2003). "Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza". Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ABRANTES, P. (2006). "Individualização e exclusão". A transição para o ensino secundário no centro de Madrid. Retrieved 12 de Agosto de 2006, from <http://www.cies.iscte.pt/documents/CIES-WP14.pdf>.

ACADEMIA REAL ESPANHOLA. (2005). "Antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto de algo o para deducir las consecuencias legítimas de un hecho." Retrieved mayo de 2005, from <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>.

ACADÉMIE DE CRÈTEIL. (2004). "Les classes à projet artistique et culturel." Retrieved outubro de 2005, from <http://www.ac-creteil.fr/acl/enseignements/classepac.htm>.

ACADÉMIE DE TOULOUSE. "Livret de Rentrée 1999-2000. de «nouvelles

chances» pour les jeunes sans qualification." Retrieved outubro de 2005, from

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/communication/livreaccueil/inderpro3.htm>.

ACERO SÁEZ, E. (1993). "Crónica de la Formación Profesional española". 3 Tomos. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales.

ALCOFORADO, L. (2003). *Formação, qualificação e trabalho: tópicos para um projecto profissional de vida*. Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.


AFFICHARD, J. & GENSBITTEL H. (1984). "Mesurer l'entrée des jeunes dans la vie active". Revista Formation Emploi. nº8.

A. H. BIZARRO (2006) "Portuguese contemporary surgery", article first published online: 2 MAR 2006 British Journal of Surgery, Volume 4, Issue 14, pages 313–323, 1916

ALANÓN, M. T. (1991). "Análisis de los factores determinantes del fracaso escolar en Formación Profesional". Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora. [disponível no site: <http://www.inafop.pt/revista>]



ALTRICHTER, H., POSCH, P., & SOMEKH, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

ANDERSON, , G. L., & HERR, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21 e 40.

ARENDS, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ALBERTO, S. C. & SANTOS, M. O. (2002). “O Impacto da formação profissional no desenvolvimento da Região do Alentejo, e designadamente, na taxa de empregabilidade juvenil”. Lisboa, Fundação da Juventude.

ALEGRE, M., MOLINES, S., SALAZAR, M. D., SENENT, M. & VALLÉS, A. (2003). “Formación y Orientación Laboral”. Grado Superior. Madrid, Santillana.

ALEINIKOFF, T. D. K. (2001). “Citizenship Today: Global Perspectives and Practices”. Washington, Carnegie Endowment for International Peace.

ALENCASTRO, L. F. (1988). "Escravos e proletários". *Novos Estudos*, Ceprab: n.º 21.

ALLAN, B. (2000). "Curriculum 2000: a position statement." Retrieved abril de 2004, Universidade de Salford, Inglaterra, from http://www.salford.ac.uk/policies_procedures/display.php?id=216.

ALMEIDA, A. C. (2003). “Impacto da imigração em Portugal nas contas do Estado”. Lisboa, Observatório da Imigração, Alto –Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

ALMEIDA, C., LE BOTERF, G. & NÓVOA, A. (1992). "A Avaliação Participativa no Decurso dos Projectos: Reflexões a partir de uma

Experiência no Terreno". Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Lisboa, Educa.

ALONSO GARCÍA, M. A. (2000). "Tipos de Formación Profesional: percepción de la utilidad". Revista Europea de la Formación del Profesorado: nº19.

ALONSO, T., GÓMEZ, C. & IZAGUIRRE, A. (2001). "La formación profesional reglada en España a través de tres de sus comunidades autónomas: Cantabria, Madrid y valencia: situación actual y perspectivas inmediatas." Retrieved abril de 2005, from <http://www.campus-oei.org/eduytrabajo/espana.PDF>.

ALÓS, J. G. (1987). "Modelos de evaluación de Programas Educativos". *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid, Editorial Escuela Española, S.A.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E MINORIAS ÉTNICAS (2005). "Imigração, os mitos e os factos". Lisboa.

ALTGLAS, V. (2010). Laïcité is what Laïcité does: rethinking the French Cult Controversy. *Current Sociology*, 58 (3): 1-22.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1999). "Evaluación europea de la educación: diversidad y confluencia". Bilbao, Universidad de Deusto.

ALVES, N. (1993), "os jovens e o mundo do trabalho: desemprego e inserção profissional", in Estruturas Sociais e Desenvolvimento, Actas do II Congresso Português de Sociologia, Lisboa.

AMELSVOORT, G. V. & SCHEERENS, J. (1997). "Policy issues surrounding processes of centralization and decentralization in European



Education Systems". Educational Research and Evaluation. nº3.

ANASTASI, A. (1990). "Psychological Testing". New York, Macmillan.

ANDER-EGG, E. (1982). "Técnicas de Investigación Social". Buenos Aires, Humanitas.

ANDÚJAR, J. C. (1994). "La Evaluación: Principios Conceptuales y Ambitos". Metodología Innovadora de Evaluación de Centros Educativos. Madrid, Snz y Torres.

ANGUERA, M. T. (1985). "Metodología de la observación en las ciencias humanas". Madrid, Cátedra.

ANTUNES, F. (1998). "Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajetórias". Jovens Portugueses de Hoje. Oeiras, Celta Editora.

ARAÚJO, S. A. (2008). "Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural". Observatório da Imigração. Lisboa.

ARBIZU ECHÁVARRI, F. (1998). "La Formación Profesional Específica". Claves para el desarrollo curricular. Madrid, Santillana.

ARBIZU ECHÁVARRI, F. (2003). "El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional". Revista de Pedagogía-Bordón: nº3, vol.55.

ARGÜELLES, A. (1996). "Competencia laboral y educación basada en normas de competencia". México, Limusa.

ARIANES, G. (1999). "Hablar de Formación Profesional es Hablar de

empleo. En el Periódico Digital de Información Educativa. *Comunidad Escolar*." Año XVII, n.º 639. Retrieved of Ministerio da Educação de Espanha, outubro de 2004, from <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/639/info1-2.html>.

ARISTÓTELES (1985). "Ética a Nicómaco. Madrid", Centro de Estudios Constitucionales.

ARRÊTÉ (2000). "Commissions professionnelles consultatives du ministère de l'emploi et de la solidarité pris en application des dispositions du décret n° 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives." Diário Oficial de França **29 de Fevereiro de 2000**.

ARRÊTÉ (2001). "Organisation et aux horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous statut scolaire préparant aux brevets d'études professionnelles." Diário Oficial de França **21 de Julho de 2001**.

ARRÊTÉ (2001). "Dispense de certaines épreuves du baccalauréat général à compter de la session 2002 de l'examen." Diário Oficial de França **27 de Abril de 2001**.

ARRÊTÉ (2002). "Programmes des enseignements d'éducation physique et sportive en classe de seconde générale et technologique." Diário Oficial de França **10 de Julho de 2002**.

ARRÊTÉ (2002). "La création de l'attestation Europro." Diário Oficial de França **30 de Abril de 2002**.

ARRÊTÉ (2002). "Organisation et horaires d'enseignement dispensés dans les formations sous status scolaire préparant aux CAP." Diário Oficial de França **3 de Maio de 2002**.



ARRÊTÉ (2002). "Programmes d'enseignement de l'école primaire." Diário Oficial de França **10 de Fevereiro de 2002**.

ARRÊTÉ (2002). "Programme d'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale pour les certificats d'aptitude professionnelle." Diário Oficial de França **5 de Julho de 2002**.

ASÍS DE BLAS, F. (2002). "Proyecto de Ley de Formación Profesional y de las Cualificaciones". Formación para el empleo, Herramientas: nº 67.

ASÍS DE BLAS, F. (2004). "La formación profesional: una ley fallida". Aula de Innovación Educativa: nº130.

ASSOCIATION OF COLLEGES. (2003). "Curriculum 2000. Survey 2002-2003." Retrieved Setembro de 2004, from <http://www.aoc.co.uk:8080/aoc/briefings/curriculum-quality/curriculum-quality-03>.

AUBLIN, M., LEROY, M., & THIERRY, J. (2001). "Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP). Inspection générale de l'Éducation Nationale." Retrieved Abril de 2005, from <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ppcp.rtf>.

AZNAR DÍAZ, I. (2001). "Los centros de formación profesional ocupacional de Andalucía": análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa, Tese de Doutoramento, Universidad de Granada.

AZNAR MINGUET, P., & REQUEJO OSORIO, A. (1993). "La investigación etnográfica informal". Metodologías de Investigación en la Educación No Formal. L. NÚÑEZ CUBERO. Sevilla, Kronos.

B

BAGANHA, M. I., & PEIXOTO, J., (1997). "O Estudo das Migrações Nacionais". Ponto de Intersecção Disciplinar. In Entre a Economia e a Sociologia. Oeiras, Celta Editora.

BAGANHA, M. I. (1998). "Immigrant Involvement in the Informal Economy: the Portuguese case." Journal of Ethnic and Migration Studies.

BAGANHA, M. I., & GÓIS, P. (1998/1999). "Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?". Revista Crítica de Ciências Sociais. **n.º 52/53**.


BAGANHA, M. I., FERRÃO, J. & MALHEIROS, J. M. (1999). "Os imigrantes e o mercado de trabalho: o caso português", Análise Social. **n.º 150**.

BAGANHA, M. I. (1999). "Legal status and employment opportunities": Immigrants in the portuguese labour market. Oficina do CES.

BAGANHA, M. I., & MARQUES, J. C. (2001). "Imigração e Política": o Caso Português. Lisboa, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

BAGANHA, M. I., MARQUES, J. C. & GÓIS, P. (2004). "The unforeseen wave: migration from Eastern Europe to Portugal". New Waves: Migration from Eastern to Southern Europe. Lisboa, FLAD.

BAGANHA, M. I. (2005). "Imigração e mercado de trabalho em Portugal". Portugal Contemporâneo. Lisboa, Dom Quixote.



BAGANHA, M. (2007). Dinâmicas Migratórias em Portugal. Comunicação apresentada no Colóquio *Globalização, Pobreza e Migrações* Ciclo “África Começou Mal, África Está Mal: A Tragédia Africana” Faculdade de Economia, 9 de Março de 2007.

http://www4.fe.uc.pt/ciclo_int/doc_06_07/baganha.pdf (acedido em 15 de Outubro de 2011).

BALIBAR, E. (2004). “We, the People of Europe”? Reflections on Transnational Citizenship. (trad.) James Swenson, Princeton University Press.

BALLION, R. (1982). “Les consommateurs d'école”. Paris, Stock.

BANDURA, A. (1986). “Social foundations of thought and action”: A social cognitive theory. London, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

BANKS, J. A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, Spring, 135-140.

BARBIER, J. M. (1985). “A Avaliação em Formação”. Porto, Edições Afrontamento.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARDIN, L. (1986). “El análisis de contenido”. Madrid.

BARDIN, L. (1991). “Análise de Conteúdo”. Lisboa, Edições 70.

BARROSO, J., & CANÁRIO, R. (1990). “Centros de Formação das Associações de Escolas, das Expectativas às Realidades”. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

BASTOS, S. P. (2008). “Mobilização religiosa e participação cívica”: novas

perspectivas sobre a cidadania entre descendentes de imigrantes. Revista Migrações. Lisboa, ACIDI. n.º4.

BAUBÖCK, R. (1994). "Transnacional Citizenship". Aldershot, Edward Elgar.

BAUBÖCK, R. (1997). "Citizenship and National Identities in the European Union". Working Paper 4/97, Harvard Jean Monnet.

BAUBÖCK, R. (2006). "Migration and Citizenship": Legal Status, Rights and Political Participation. IMISCOE Reports, Amesterdão, Amesterdam UP.


BAUBÖCK, R. (2008). "Ties Across Borders: The Growing Salience of Transnationalism and Diaspora Politics", IMISCOE Policy Brief, n.º13.

BAUBÖCK, R. e. a. (2006). "Acquisition and Loss of Nationality": Policies and Trends in 15 European States. Volume 2: Country Analises. IMISCOE Research. Amesterdão, Amesterdan UP.

BAUBÖCK, R. e. a. (2006). "Acquisition and Loss of Nationality": Policies and Trends in 15 European States. Volume 1: Comparative Analises. IMISCOE Research. Amesterdão, Amesterdan UP.

BAUBÖCK, R. e. a. (2006). "Acquisition and Loss of Nationality: Policies and Trends in 15 European State: Summary and Recommendations". Viena, Institute for European Integration Research of the Austrina Academy of Sciences.

BECKER, G. S. (1974). "A theory of social interactions." Journal of Political Economy.



BEILLEROT, J. (2001). A “pesquisa”: Esboço de uma análise. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71-90). Campinas: Papirus.

BENAVENTE, A., COSTA, A. F., MACHADO, F. L., & NEVES, M. C. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento e Fundação Bernard van Leer

BENAVENTE, A. (1988). "Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias." in *Seara Nova*, n.º 18.

BENAVENTE, A., JEAN CAMPICHE, T. S., & SEBASTIÃO, J. (1994). “Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico”. Lisboa, Fim de Século.

BENTO, A. (2004). “Sem-abrigo e Imigração, Olhares sobre a Realidade em Portugal”. Lisboa, Padrões Culturais.

BERTHELOT, J. M. (1983). "Le piège scolaire". *Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris, PUF.

BEVELANDER, P., & DEVORETZ, Don J., (2008). “The Economics of Citizenship”. Malmö, Malmo University.

BHAGWATI, N., & outros, (1984). “The west german gastarbeiter system of immigration”. *European Economic Review*.

BISPO AUXILIAR DO PORTO (2006). “Cooperação Família-Escola”. Lisboa, ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

BISQUERRA ALZINA, R. (2004). “Metodología de la Investigación Educativa”. Madrid, La Muralla.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). “La investigación biográfico-narrativa en educación”. Enfoque y metodología. Madrid, Editorial La Muralla, S.A.

BOAVIDA, A., & PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

BOUDON, R. (2009). *O Relativismo*. Lisboa: Gradiva.

BOURDIEU, P./COLLEGE DE FRANCE (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, <http://sociologias-com.blogspot.com/2008/07/propositions-pour-lenseignement-de.html> (acedido em 2 de Outubro de 2011).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1979). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.C. (1985). “Les héritiers: Les étudiants et la culture”. Paris, Éditions Minuit.

BOURDIEU, P. (1988). "Apprentissage et cultures."

BOURDIEU, P. (1992). “A reprodução”. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, SARI (2006) - Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto; Porto Editora.

BINDÉ, J.(2004) “The Future of Values”: 21 st – Century Talks. Unesco Publishing. Paris.

BRANCO, J. F. (1959). “História da Música Portuguesa”. Lisboa,



Publicações Europa-América.

BRAVO, P. C., & BUENDÍA, L. (1998). "Investigación Educativa". Sevilla, Ediciones ALFAR.

BRAVO, P. C. (2000). "Evaluación Educativa: Panorama Científico y Nuevos Retos". Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa, Un enfoque metodológico. T. G. Ramírez. Málaga, Ediciones ALJIBE.

BREEN, C. (1997). Teachers as reseachers? In V. Zack, J. Mousley, & C. Breen (Orgs.), *Developing practice: Teachers' inquiry and educational change* (pp. 151-158). Geelong, Australia: Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education.

BRONZE, J. C. (2005). Rede Temática 2 – "Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas".

BOYER, E. L. (1985) "In the Aftermath of Exceilence, Educational Leadershíp, vol.42.

BUENDÍA, L., COLÁS, P. & HERNÁNDEZ, F. (1997). "Métodos de Investigación Psicopedagógica". Madrid, McGraw-Hill.

BUENDÍA, L., et al (1999). "Modelos de Análisis de la Investigación Educativa". Sevilla, Ediciones ALFAR.

C

CABRERA, F. A. (2000). "Evaluación de la Formación". Madrid, Editorial Síntesis, S.A.

CACHADINHA, M. B. V. G. (2000). "Reflexão sobre as relações entre a

educação familiar e a educação escolar. IV Congresso Português de Sociologia".

CAETANO, A. P. (1997). Para uma reflexão sobre processo de investigação implicada. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação: Actas do VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE* (pp. 263-270). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade de Lisboa.

CAETANO, A, et. Al. (2003), "Valores do Trabalho em Portugal", in Vala, Jorge et. al., *Valores Sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*, Lisboa, ICS.

CAHEN, M. (2004). «Lusitanidade, "lusofonidade" e modernidade. Um mergulho nos conceitos de identidade e de nação». Ano V. n.º 13-14. Episteme.


CALLEJO, J. (1998). "Sobre el uso conjunto de prácticas cualitativas y cuantitativas". *Revista Internacional de Sociología*: nº 21.

CANDY, P. (1989). "Alternative paradigms in educational research". *Australian Educational Researcher*.

CARDONA MOLTO, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madrid, EOS.

CARDOSO, C. (1989). *Educação Multicultural*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, M. M. L. (2001). "António Vieira pioneiro e paradigma de interculturalidade". Lisboa, Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).



CARMINES, E. G., & ZELLAR, R.A., (1979). "Reliability and Validity Assessment". Beverly Hills, CA.

CARNEIRO, R. (1989). Congresso "Da CEE à União Política Europeia", Lisboa.

CARNEIRO, R. (2001) "O Futuro da educação em Portugal Tendências e Oportunidades". Um estudo de reflexão prospetivo. Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento. Ministério da Educação Portuguesa. Lisboa.

CARNEIRO, R., MARQUES, M., MARTINS, J.L., BASTOS, J.G.P. & BARREIROS, I. (2005). "Jovens, Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento. A Escola perante a Diversidade". Lisboa, ACIME / Observatório da imigração.

CARNEIRO, R., (coord), MALHEIROS, J. M. (org), BÓGUS, L. (2007). "Imigração Brasileira em Portugal". C. Comunidades. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). **vol I, 1.ª ed.**

CARNEIRO, R. (2008). Portugal: "Percursos de Interculturalidade. Desafios à identidade". Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Cultural (ACIDI, I.P.). **vol IV.**

CARNEIRO, R., SEABRA, T., MATEUS, S., RODRIGUES, E. & NICO, M. (2011). "Trajectos e projectos de jovens descentendes de imigrantes à saída da escolaridade básica". Observatório da Imigração. Lisboa, ACIDI.

CARNEIRO, R., (Notas do Coordenador), in HEALY, C. (2011). "Cidadania Portuguesa": A nova lei da Nacionalidade de 2006. Lisboa, Observatório da Imigração. Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural.

CARRERA, S. (2006). "The Nexus between Immigration, Integration and Citizenship in the EU". Collective Conference Volume, CEPS.

CARVALHAIS, I. E. (2006). "Condição Pós-Nacional da Cidadania Política: Pensar a integração de residentes não-nacionais em Portugal". In Sociologia, Problemas e Práticas. **n.º 50**.

CARVALHO, C. M. R., et al (2006). "Cooperação Família-Escola": um estudo de situações de famílias integrantes na sua relação com a escola. Lisboa, ACIME.

CARVALHO, L. X. (2004). "Impacto e Reflexos do Trabalho Imigrante nas Empresas Portuguesas - Uma Visão Qualitativa". Lisboa, Observatório da Imigração.

CASA DO BRASIL (2004). *A "Segunda Vaga" de Imigração Brasileira para Portugal (1998-2003)*. Lisboa, Casa do Brasil de Lisboa, mimeo.


CASA-NOVA, M. J. (2005). "Migrantes, minorias e (in)sucesso",. in (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. **vol. 13, n.º47**.

CASIMIRO, E. (2008). Percursos escolares de descendentes de imigrantes de origem cabo-verdiana em Lisboa e Roterdão. Observatório da Imigração. Lisboa.

CASTELLS, M. (2003). "La question urbaine". Paris, Maspero.

CASTELLS, M. & CARDOSO, G. (2005). "A sociedade em Rede do conhecimento à acção Política. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. Lisboa.

CLANET, C. (1993). "Introduction aux approches interculturelles en



Éducation et en Sciences Humaines”. L'Interculturel. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

COELHO, M. H. C. (2008). “A construção Histórica da Multiculturalidade”. Coleção Portugal: Percursos de Interculturalidade. Lisboa, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

COHEN, L., & MANION, L., (1990). “Métodos de Investigación Educativa”. Madrid, La Muralla.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTTLE, S. L. (1999a). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTTLE, S. L. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.

COLLINS, A., & SPIEGEL, S. (1995). So you want to do action research? (disponível no endereço

<http://www.enc.org/professional/research/journal/science/documents/0,1944,ENC-002432-2432ch10,00.shtm>)

COMITI, C., & BALL, D. L. (1996). Preparing teachers to teach mathematics: A comparative perspective. In A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Orgs.), *International handbook of mathematics education* (pp. 1123-1151). Dordrecht: Kluwer.

COUNCIL OF EUROPE (2011). *Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, <http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminant-persons-presents-its-report/> (acedido em 11 de Outubro de 2011).

CRAWFORD, K., & ADLER, J. (1996). Teachers as researchers in mathematics education. In A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilparick, & C. Laborde (Orgs.), *International handbook of mathematics education* (pp. 1187-1205). Dordrecht: Kluwer.

COLOM, A. J. (1991). "El proceso de unificación y diferenciación de la ciencia". El caso de la Educación y Educación Comparada. Lecturas de Educación Comparada. A. González Hernández. Barcelona, PPU.

COMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008). Report from the Commission: Fifth Report on Citizenship of the Union 1 May 2004 – 30 June 2007, Brussels 15.02.2008: 1 May 2004 – 2030 June 2007.


CONDE, F. (1990). "Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la investigación social". Revista Española de Investigaciones Sociológicas: nº 51,

CONDE, F. (1994). "Las perspectivas metodologicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las ciencias sociales". Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid, Síntese.

CONSTANT, A. F., et al, (2007). "Naturalization Proclivities, Ethnicity and Integration". Discussion Paper no. 3260, Bona, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit (IZA).

CORBETTA, P. (2003). "Metodología y Técnicas de Investigación Social". Madrid, McGraw-Hill.

CORDEIRO, J. P.(2002), "Modalidades de inserção profissional nos quadros superiores nas empresas", in Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 38.



COSTA, J. P. O., & LACERDA, T. (2007). "A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)". Lisboa, Coleção Portugal Intercultural. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

COSTA, M. (2004). "Políticas de Imigração e as Novas Dinâmicas da Cidadania em Portugal". Lisboa, Instituto PIAGET.

COSTA, P. M. (1997). SOS Racismo. Argumentário Anti-racista.

COSTA, J. M. (2007) "Desafios e Qualificação em Contexto de trabalho". Conselho Nacional de Educação. Debate Público. Gravação. Lisboa.

COSTA, Kátia R. S. (2007) - A entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação: possibilidades na formação continua de professores. Dissertação de mestrado em psicologia. Uberlândia: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado em Junho, 2013.

COUNCIL OF EUROPE (2001). 2nd European Conference on Nationality. "Challenges to National and International Law on Nationality at the Beginning of the New Millennium". Estrasburgo, Conselho da Europa.

COX, D. (1987). "Motives for private transfers." Journal of Political Economy.

CRONBACH, L. J., & MEEHL, P.E. (1955). Construct validity in Psychological Tests. Psychological Bulletin.

CRONBACH, L. J. (1984). "Essentials of Psychological Testing". New York, Harper & Row.

CROTTY, M. (1998). "The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process". London, Sage.

CUMMINS, J. (1995). "O desafio educativo da diversidade cultural e linguística": respostas norte-americanas ao nível da escola secundária. "O Ensino do Inglês como Língua Segunda". Eindhoven, Holanda.

CUNHA, P. d'O. (1989). "A Desertatização do Ensino em Portugal". in Cadernos de Economia. Lisboa.

CUNHA, P. d'O. (1997). "Educação em Debate". Lisboa, Universidade Católica Editora.

D

D'AMBROSIO, B. (1996). Mudanças no papel do professor de matemática diante de reformas do ensino. In *Actas do ProfMat 96* (pp. 15-24). Lisboa: APM.

DÁVILA, A. (1994). "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las ciencias sociales": debate teórico e implicaciones prácticas. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntese.

DAVIS, D. (1997). "Os Professores e as Famílias - A colaboração possível". Lisboa, Livros Horizonte.

DE GROOT, G.-R. (2004). "Towards a European Nationality Law". In *Electronic Journal of Comparative Law*. **Vol. 8, n.º 3**.

DE LA GARZA, R., & LOWELL, B. L. (2002). *Sending Money Home: Hispanic Remittances and Community Development* e Littlefield. Oxford.

DESIPIO, L. (1987). "Social Science Literature and the Naturalization



Process". in International Migration Review. **Vol. 21, n.º3.**

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Lisboa, Editorial Verbo. **vol. II.**

DIOGO, A. M. (2006). "Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do Ensino Obrigatório." Retrieved 18 de Novembro de 2006, from <http://nonio.eses.pt/interacções/artigos/B4%282%29.pdf>

DIAS, Maria Olívia (2010) - Planos de Investigação. Avançando passo a passo. 1º Edição.

DUARTE, F. (2005). "Uma Verdadeira Política de Imigração". Lisboa, Âncora.

DUARTE, F. B. (2004). "Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania". Lisboa, Observatório da Imigração.

DUARTE, S. P. (2000). "Avaliação e Modificação de Concepções, Motivações e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior". Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

DURKHEIM, E. (1995). *A Evolução Pedagógica*. (Edição original em Língua Francesa de 1938). Porto Alegre: Artes Médicas.

DROTNER, K. (2000), "Difference and diversity: trends in young Dane's media user", Media, Culture and Society, vol.22 Pp. 149-166.

E

ENTWISTLE, N., KOZEKI, B., & TAIT, H. (1989). "Pupil's Perceptions of School and Teachers. I - Relationships with Motivation and Approaches to Learning." *British Journal of Educational Psychology*.

ESTEBARANZ, A. (1991). "El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos". Un estudio de valores. *Revista de Enseñanza*: nº 8.

ESTEVÃO, C., & ALMEIDA, L.S.C. (1999). "Dimensões do auto conceito e sua relação com o rendimento escolar". *Psicologia Argumento* **vol. XVIII**.

ESTEVES, M. C. (1991). *Portugal, país de imigração*. Lisboa, IEP.

ESTEVES, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.


ESTEVES, M. (1999). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo* (dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa).

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, A., & RODRIGUES, P. (1994). "Nota de Apresentação". Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação. Lisboa, Edições Colibri.

EURYDICE. (2004). "Integrating immigrant children into schools in Europe. The information network on education in Europe.", from <http://WWW.eurydice.org>.

ETHIER, G. (1989) "La Gestion de l'Excellence en Education, Québec, Presses de L'Université du Quebec.



ENGLUND, T. (1991). Replanteamiento de la História del Curriculum: Hacia una Nueva Orientacion Teórica. *Revista da Educação*, 295,113-132.

F

FAVELL, A. (2001). "Philosophies of Integration": immigration and the idea of citizenship in France and Britain. Nova Iorque, Palgrave.

FELDMAN-BIANCO, B. (2001). "Brazilians in Portugal, Portuguese in Brazil: constructions of sameness and difference". *Identities - Global Studies in Culture and Power*. **vol. 8, n.º 4**.

FELDMAN-BIANCO, B. (2002). "Entre a fortaleza da Europa e os laços afetivos da «irmandade» luso-brasileira: um drama familiar em um ato só". *Trânsitos coloniais: diálogos cruzados luso-brasileiros*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

FERNANDES, A. T, ESTEVES, A. J, DIAS, I, LOPES, J. T, MENDES, M. M. e AZEVEDO, N. (1998), "Práticas e Aspirações Culturais: os estudantes do Porto", Porto: Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto.

FERNÁNDEZ, J. T. (1999). "La Evaluación: su Conceptualización". *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*. Madrid, Editorial Síntesis, S.A.

FERNÁNDEZ, M. D. G. (1998). "Diseño, desarrollo e innovación del currículum". Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

FERNÁNDEZ, M. D. G. (1998). "Lección inaugural del curso Académico 1998/1999.". *La Formación del Profesorado Universitario: Hacia un nuevo*

modelo para otro milenio. Córdoba, Universidad de Córdoba.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996). "Cuestiones Conceptuales Básicas en la Evaluación de Programas". Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud. Evaluación De Programas. Madrid, Editorial Síntesis, S.A.

FERRÃO, J., & HONÓRIO, F. (2000). "Saída Prematura do Sistema Educativo:Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação". Colecção Estudos e Análises. n.º 36, Lisboa, Observação do Emprego e Formação Profissional.

FERREIRA, E., & RATO, H. (2000). "Economias e Imigrantes".

FERREIRA, E. S. (1974). "Ursachen und Formen der Auswanderung und ihre Bedeutung fur die Entwicklung Portugals". inaugural dissertation, Universitat Heidelberg.


FERREIRA, E. S. (1976). "Origens e Formas de Emigração". Lisboa, Iniciativas Editorias.

FERREIRA, E. S., RATO, H. & MORTÁGUA, M. J. (2005). "Novos Caminhos da Europa".

FERREIRA, F. I. (1994). "Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico, o Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação". Porto, Porto Editora.

FERRER JULIÀ, F. (2002). "La Educación Comparada actual". Barcelona, Ariel.

FERRO, A. (1999). "Na Rota da Pedagogia". Lisboa, Edições Colibri.



FIGUEIREDO, J. M. (2005). “Fluxos Migratórios e Cooperação para o Desenvolvimento. Realidades compatíveis no contexto europeu”? Teses. Lisboa, Universidade Católica de Lisboa.

FONSECA, M. L., (coord.), et al (2005). “Reunificação Familiar e Imigração em Portugal”. Observatório da Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

FONTIN, Marie-Fabienne (2003) - O Processo de Investigação: Da concepção à realização. 3º Edição; Loures; Lusociência.

FORQUIN, J-C. (1993). *A Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORQUIN, J-C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.º 73, Dezembro, 47-70.

FOTAKIS, C. (2003). “Imigração: Debate sobre a política da União Europeia”, Dimensão social e imigração. Lisboa, Cadernos Sociedade e Trabalho, nº 3.

FREEMAN, F. S. (1974). Teoria e prática dos Testes Psicológicos. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FREITAS, A. C. C. (1997). "Contributos para a avaliação de uma acção de formação contínua de professores.". Estudo de caso. Lisboa, Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

FUNDAÇÃO COLOUST GULBENKIAN (2011). "10 histórias de imigrantes empreendedores e 100 conselhos para viver melhor em Portugal."

G

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1981). “Presente y futuro de la Educación Comparada”. Revista de la Secció de Ciències de l'Educació: nº 1.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). “Fundamentos de Educación Comparada”. Madrid, Dykinson.


GERALDES, M., & SANTOS, P. (2004). “A Inserção Profissional dos jovens diplomados no Algarve entre 1999 e 2001”. Faro, Fundação da Juventude delegação do Algarve.

GERALDI, C. M. G., MESSIAS, M. G. M., & GUERRA, M. D. S. (1998). Reflectindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 237-274). Campinas: Mercado das Letras.

GEE, J. P., MICHAELS, S., & O'CONNOR, M. C. (1992). Discourse analysis. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Orgs.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291). San Diego, CA: Academic Press.

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação. (2007) Duarte, I. (Coord), & at all. “Estudantes à entrada do Nível Secundário de Ensino”. Ministério de Educação. Lisboa.

GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.



GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1997). "O Inquérito: Teoria e Prática". Oeiras, Celta Editora.

GIDDENS, A. (2004). "Sociologia". Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GIL FLORES, J. (1994). "Análisis de datos cualitativos": aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona, PPU.

GIL, António Carlos (2002) - Como elaborar projectos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo; Editora Atlas, recuperado em 11 de Julho de 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). "La Transición a la Educación Secundaria". Madrid, Ediciones Morata.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2010). *Mediação Intercultural*. Observatório da Imigração. Lisboa: ACIME.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

GÓIS, P. (2006). "Emigração Cabo-Verdiana para (e na) Europa e a sua Inserção em Mercados de Trabalho Locais": Lisboa, Milão, Roterdão. Universidade Católica Portuguesa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

GÓIS, P., & MARQUES, J.C. (2007). "Estudo prospectivo sobre imigrantes qualificados em Portugal". Lisboa, Observatório da Imigração.

GOMES, J. F. (1992). "Tradução e adaptação da escala DOSC («Dimensions of Self Concept») à população portuguesa". *Análise Psicológica*, Série X, n.º 3.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1980). "Didáctica de las Ciencias Sociales". Barcelona, CEAC.

GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1996). "Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida". Un enfoque etnográfico, Universidad de Sevilla.

GOODSON, F. (1991). La Construcción Social del Currículum. Posibilidades y Ambitos de Investigación de La História del Curriculum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.

GOODSON, F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.


GOODSON, F. (1998). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares* (ed. original em Língua Inglesa, 1995). Barcelona: Pomares Corredor.

GRAÇA, F. L. (1953). "A canção popular portuguesa". Lisboa, Publicações Europa-América.

GRÁCIO, S. (1997), "Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais", Lisboa:Educa.

GRILO, E. M. (2006). "Cooperação Família Escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escolar". "Prefácio" in Carvalho, Cristina Maria Ramos Cavalheiro Sá, e outros. Lisboa, ACIME.

GROENENDIJK, K. (2006). The legal integration of potential citizens: denizens in the EU in the final years before the implementation of the 2003 Directive on Long-Term Resident Third Country Nations. Acquisition and Loss of Nationality. Volume 1: Comparative Analyses: Policies and Trends in 15 European Countries. R. in BAUBÖCK, ERSBOLL, Eva, GROENENDIJK,



Kees & WALDRAUCH, Harald,. Amesterdão, Amsterdam UP.

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA, Sage Publications.

GUNSTERENM, H. V. (2007). “European Citizenship: How Bad Is It”? Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. I. in CARVALHAIS, Estrada, (coord),. Estoril, Príncípia Editora.

GUSMÃO, N. M. M. (2004). “Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação”. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, ICSUL.

GUERRA, Isabel Carvalho (2006) - Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, sentidos e formas de uso. Cascais; Principia Editora.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2001) - O Inquérito, Teoria e Prática. 4º Edição; Oeiras; Celta Editora.

H

HADJI, C. (1994). “A Avaliação, Regras do Jogo - das Intenções aos Instrumentos”. Porto, Porto Editora.

HAMELINE, D. (1987) “ Le Pedagogismo conter L’Excellence, in B. Ouvry-Vial (ed.), L’Excelence: Une Valeur Pervertei, Autrement. Serie Mutations, n.º 86, Paris, Editions du Seuji.

HAMMERSLEY, M., & ATKINSON, P.(2003). “Etnografía. Métodos de investigación”. Barcelona, Paidós.

HANSEN, R., & WEIL, P. (2001). “Towards a European Nationality: Citizenship, Immigration and Nationality Law in the UE. Nova Iorque”:

Pargrave Macmillan.

HANSOTTE, M. (2008). *As Inteligências Cidadãs. Como se Adquire e Inventa a Palavra Colectiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

HARGREAVES, A. (1998). “Os Profesores em tempos de Mudanza, o Trabalho e a Cultura dos Profesores na ICADE Pós-Moderna”. Alfragide, Editora McGraw-Hill de Portugal.

HARTMANN, N. (2007). “El Problema del Ser Espiritual”. Buenos Aires, Editorial Leviatán.

HEALY, C. (2011). “Cidadania Portuguesa: A nova lei da Nacionalidade de 2006”. Lisboa, Observatório da Imigração. Alto-Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural. Lisboa.


HÉBERT, M. L., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). “Investigação Qualitativa”: Fundamentos e Práticas. Lisboa, Instituto Piaget.

HENRIQUES, M., et al (1999). “Educação para a Cidadania”. Lisboa, Plátano Editora.

HERMET, G. (2004) Conclusão. Multiculturalismo e democracia na Europa in Riva

HERSEY, P., & BLANCHARD, K.H. (1986). “Psicologia para Administradores, a Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional”. São Paulo, EPU. Editora Pedagógica e Universitária Ida.

HORTA, A. P. B., & WHITE, P. (2008). “Post-colonial migration and citizenship regimes”: a comparison of Portugal and the United Kingdom. *Revista Migrações*. n.º4, Lisboa: ACIDI.



HORTA, A. P.B.(Org.), “Associativismo Imigrante”, número temático da Revista Migrações, volume6, Abril, Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI.

HORTA, M. J. (2013), “Educação e Imigrante: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa”, estudo 50 do Observatório da Imigração, Lisboa: ACIDI.

HOSBAWM, E. (2004). “A Questão do Nacionalismo” - nações e nacionalismo desde 1780. Lisboa, Terramar.

HOWARD, M. M. (2009). “The Politics of Citizenship in Europe”. Cambridge, Cambridge UP.

HUAYHUA, G. L. (2007). "Primeira e segunda geração de jovens imigrantes argentinos, brasileiros e peruanos em São Paulo: um estudo psicossocial da identidade e aculturação."

HUBER, G. L. (2001). “Análisis de Datos Cualitativos con Aquad Cinco para Windows”, Grupo Editorial Universitario.

I

IBÁÑEZ, J. (1994). “El regreso del sujeto”. Madrid, Século XXI.

INSTITUTO DE INVOCAÇÃO EDUCACIONAL (1995). “Inovação, Qualidade das Escolas”. Lisboa, vol.10.

IMAGINÁRIO, L. (2003). “*Empregabilidade versus Profissionalidade*”? Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, Dezembro de 2003, pág.13-19.

ITZIGSOHN, J. (2000). "Immigration and Boundaries of Citizenship: The Institutionsof Immigrants' Politicak Trasnationalism". in International Migration Review. **vol. 34, n.º 4**.

J

JACKSON, J. A. (1986). "Migrações". Lisboa, Escher.

JAWORSKI, B. (1997). Developing understanding of developing teaching. In V. Zack, J. Mousley, & C. Breen (Orgs.), *Developing practice: Teachers' inquiry and educational change* (pp. 169-180). Geelong, Australia: Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education.

JEANBART, B. (2004). A pertença à Europa, um sentimento largamente partilhado mas muito evolutivo in Mario Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 25-28). Lisboa: Campo da Comunicação.


JUSTO, J. M. M., et al (2007). "Inclusão e Integração da Segunda Geração de Imigrantes dos PALOP. A perspectiva do sucesso educativo e profissional". Porto, Fundação da Juventude.

JUSTO, J. M. M. (2011). "Tipologia de Investigação". Universidade Lusíada de Lisboa. Lisboa.

K

KAISER, H. F., & RICE, J. (1974). Little Jiffy Mark IV. Educational and Psychological Measurement.

KALEKIN-FISHMEN, D., et al, (2007). "Theorizing Multiple Citizenship". Multiple Citizenship as a Challenge to European Nation-States. D. in



KALEKIN-FISHMEN, & PITKANEN, Pirko (orgs),. Roterdão, Taipei, Sense Publishers.

KARIMO, N. (2008). "Igualdade de oportunidades e diminuição das barreiras no acesso ao mercado de trabalho português: a importância das parcerias", in PEIXOTO, João (org). *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*. nº. 2, Lisboa: ACIDI.

KASTORYANO (ORG.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 235-240). Lisboa: Ulisseia.

KASTORYANO, R. (2004) Introdução. Multiculturalismo: uma identidade para a Europa? In Riva Kastoryano (org.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 13-38). Lisboa: Ulisseia.

KEMMIS, S. (1993). Action research. In M. Hammersley (Org.), *Educational research: Current issues* (vol. 1, pp. 177-190). London: Paul Chapman.

KING, E. (1972). "El propósito de la Educación Comparada. Educación Comparada": teoría y metodología. Buenos Aires, Ateneo.

KLUSMEYER, D. (2000). "Introduction". From Migrants to Citizens: Membership in a Changing World. D. B. in KLUSMEYER, & ALEINIKOFF, Thomas Alexander. Washington, Carnegie Endowment for International Peace.

KOHLBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

KOSTAKOPOULOU, D. (2008). "The Future Governance of Citizenship". The Law in Context Series. Cambridge, Cambridge University Press.

KOSTAKOPOULOU, D. (2009). "Problems and Perspectives of the European Citizenship": The Fifth Report on Citizenship of the Union. Briefing Note. Bruxelas, European Parliament.

KYMLICKA, W. (1995). "Multicultural Citizenship". Oxford, Oxford University Press.

KAUARK, Fabiana da Silva; Magalhães, Fernanda C.; Medeiros, Carlos Henrique (2010) - Metodologia da Pesquisa, um guia prático. Itabuna/Bahia. Via Litterarum Editora. Recuperado em 11 de Julho de 2013.

L


LAGES, M., & POLICARPO, V. (2003). "Atitudes e Valores perante a Imigração". O. d. Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

LAGES, M., POLICARPO, V., MARQUES, J. C., et al (2006). "Os Imigrantes e a População Portuguesa: Imagens Recíprocas - Análise de duas sondagens". Observatório da Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

LAMPERT, M., & BALL, D. L. (1998). *Teaching, multimedia, and mathematics*. New York, NY: Teachers College Press.

LABAYLE, H. (2004). A Europa e a imigração: a fortaleza impossível in Mario Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 233-236). Lisboa: Campo da Comunicação.

LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.



LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LE GALÉS, P. (2004). Mitos, renovação e contradições das cidades na Europa in Mario Dehove (dir.) *O novo estado da Europa* (pp. 41-44). Lisboa: Campo da Comunicação.

LEVEAU, R. (2004). Espaço, cultura, fronteira. Projecção da Europa no exterior in Riva Kastoryano (org.). *Que identidade para a Europa? In O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia* (pp. 223-233). Lisboa: Ulisseia.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

LYTLE, S. L., & COCHRAN-SMITH, M. (1990). Learning from teacher research: A working typology. *Teachers College Records*, 92(1), 83-103.

LICKONA, T. (1991) "Educating for Character": How our Schools Can Teache Respect and Responsability, New York Bantam Books.

LINCOLN, A.(1863) "The Lincoln Speech". USA. Pennsylvania.

LINCH, J. (1983). *Teaching in the multicultural school*. Londres: Ward Lock.

LIMA, Gisela Maria (2001) - A Mediateca Escolar: Individualização e diferenciação do ensino. Lisboa: 1º edição; Instituto de Inovação Educacional.

LOPES, P. C. (2003). Encontros de Educação/Formação – Ser Pro: Investir no Futuro. Formar – Revista dos Formadores. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional,

LLORENT BEDMAR, V., ORIA SEGURA, M. R., & ESTEBAN IBÁÑEZ, M.,

(1999). "La Formación Profesional en Europa Occidental". Sevilla, Grupo de Investigación de Educación Comparada de la Universidad de Sevilla.

LLORENT BEDMAR, V. (2002). "Educación Comparada". Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

LLORENT GARCÍA, V. J. (2003). "Estructura y organización de los liceos franceses de enseñanza profesional". Sevilla, GIECSE.

LLORENT GRACÍA, V.J. (2006) "Las reformas de la formación profesional inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España, a inicios del siglo XXI. Estudio Comparado. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla.


LOJKINE, J. (1972). "La politique urbaine dans la région parisienne 1945-1972". Paris, Mouton.

LOJKINE, J. (2007). "Le Marxisme, l'État et la question urbaine". Paris, PUF.

LUCAS, R., & STARK, O. (1985). "Motivations to remit: evidence from Botswana." *Journal of Political Economy*.

LÚCIO, A. L. (2008). «Prefácio» in Peixoto, Alberto da Costa Ribeiro. *Imigrantes em Portugal: que propensão criminal?* Ponta Delgada, Edições Macaronésia.

M



MAALOUF, A. (2004). "Origens". Lisboa, Difel.

MAAS, W. (2005). "The Evolution of EU Citizenship", Memo for Princeton workshop on The State of the European Union.

MACHADO, F. L. (1994). "Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade". Sociologia, Problemas e Práticas. **nº26**.

MACHADO, F. L. (2002). "Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal". Oeiras, Celta Editora.

MACHADO, F. L., MATIAS, A. R. & LEAL, S. (2005). "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos". in *Análise Social*. **XL, nº 176**.

MACHADO, F. L., & ABRANTES, M. (2005). Caminhos Limitados de Integração Social. Trajectórias socioprofissionais de cabo-verdianos e hindus em Portugal. Sociologia, Problemas e Práticas. nº48.

MACHADO, F. L., & MATIAS, A.R., (2006). "Descendentes de imigrantes nas Sociedades de Acolhimento": Linhas de Investigação Sociológica, CIES e-working Paper (13/2006).

MACHADO, F. L. (2007). "Jovens Como os Outros? Processos e Cenários de Integração dos Filhos de Imigrantes Africanos em Portugal. Imigração": Oportunidade ou Ameaça? A. Vitorino. São João do Estoril, Principia.

MACHADO, F. L. (2008). "Filhos de imigrantes africanos no mercado de trabalho: acessos, perfis e trajectos" in *PEIXOTO*, João (org). Revista Migrações - Número Temático. Imigração e Mercado de Trabalho. J. (org). **nº.2, Lisboa: ACIDI**.

MACHADO, F. L., & AZEVEDO, Joana (2008). "A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal": tendências, vazios e propostas. *Revista Migrações*. Lisboa, ACIDI. nº. 4.

MACHADO, F. L., MATIAS, A. R. & LEAL, S. (2011). "'Jovens descendentes de imigrantes africanos: Transição para a exclusão ou para a integração social?" in *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*." *Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Atelier: Migrações e Etnicidades. Retrieved 30 de Julho de 2011, from http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628e1f141ec3_1.pdf.


MACHADO, I. J. R. (2003). "Cárcere Público" - Processos de Ecotização entre Imigrantes Brasileiros no Porto, Portugal, Tese de Doutoramento, Campinas, UNICAMP.

MACHADO, I. J. R. (2005). "Implicações da imigração estimulada por redes ilegais de aliciamento - o caso dos Brasileiros em Portugal". *SOCIUS WORKING PAPERS*. ISEG/UTL, n. 3/2005.

MACHADO, I. J. R. (2005/2006). "Família e indústria da migração em Governador Valadares": destino Portugal. Projecto de pesquisa em andamento, financiamento CNP, 2005/2006.

MAGALHÃES, I. A. (2001). "Capelas Imperfeitas: Configurações literárias da identidade portuguesa". *Entre ser e estar - Raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto, Edições Afrontamento.

MAGALHÃES, J.B. (2010). *Horizontes da Ética. Para uma cidadania responsável*. Porto: Afrontamento.



MALHEIROS, J. M., & BAGANHA, M. I. (2001). "Imigração ilegal em Portugal: padrões emergentes em inícios do século XXI". *Janus 2001 - Anuário de Relações Exteriores*. Lisboa, Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

MALHEIROS, J. E FONSECA, A. (Coord) (2013), Diagnóstico da situação da População imigrante em Portugal: características, problemas e potencialidades. Coleção Portugal Imigrante. Observatório da Imigração, Lisboa: AICIDI.

MARCELO, C. G. (1992). "A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o pensamento do Professor". Os Professores e a sua Formação. Nóvoa. Lisboa, Publicações D. Quixote.

MARCELO, C. G. (1995). "Formación del Profesorado para el Cambio Educativo". Barcelona, PUB.

MARCELO, C. G. (1999). "Formação de Professores" - Para uma Mudança Educativa. Porto, Porto Editora.

MARQUES, C., & RIBEIRO, R. B. (1989). "Estudo psicométrico do PMA". Análise Psicológica. Série VII.

MARQUES, J. C., & GÓIS, P. (2008). "Imigrantes altamente qualificados em Portugal: uma tipologia", in PEIXOTO, João (org). *Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho*. n. 2, Lisboa: ACIDI.

MARQUES, M. M., & MARTINS, J.L., (2005). "Jovens Migrantes e a Sociedade da Informação e do Conhecimento". A Escola perante a Diversidade. Lisboa, Observatório da Imigração em Portugal.

MARQUES, M. M. E MARTINS, A. S. (2008). A Escola e a escolarização

em Portugal: representações dos imigrantes da Europa de Leste, Lisboa: Alto-comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Observatório da Imigração.

MARQUES, R. (2005). "Integração dos Imigrantes passa por modelo multicultural." Público: 14 de novembro de 2005.

MARQUES, Carina Isabel Bento (2009) – A influência da cultura organizacional nas actividades pedagógica dos professores do ensino superior: um estudo de caso. Mestrado em Educação. Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais; Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

MARQUES, Ramiro - Saber educar, Guia do professor. Edições Presença.


MÁRQUEZ, A. D. (1972). "Educación Comparada". Teoría y Metodología. Buenos Aires, Ateneo.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001). "La Formación Profesional en la Unión Europea". Estudio Comparado de las Políticas Educativas de España y Alemania, Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2002). "Historia de la Formación Profesional en España": de la Ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional. Valencia, Universitat de València.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003). "Educación Comparada". Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid, La Muralla.

MARTINIELLO, M. (2000). "Citizenship in the European Union". From Migrants to Citizens: membership in a changing world. D. in KLUSMEYER, B., & ALEINKOFF, Thomas Alexander (orgs),. Brookings Institution Press.



MARTINS, A. S. (2008). "A escolarização em Portugal". Representações dos imigrantes da Europa de Leste. Observatório da Imigração. Lisboa.

MARTINS, J. L. (2004). "As comunidades de origem imigrante e a escola." II Congresso Português de Demografia, 27 a 29 de Setembro. Retrieved 23 de Agosto de 2011, from http://www.apdemografia.pt/ficheiros_comunicacoes/1730767067.pdf.

MARTINS, J. C. (2001). Emprego, Mercado e Pessoas – Reflexões Temáticas. Coimbra: Quarteto Editora.

MARSOLAIS, A. (1987) "Des strategies pour l'ça qualité de l'Education em Grand Bretagne et aux Unis, Québec, Conseil Supener de l'Education.

MATEUS, S. (2001). "Projectos de futuro no 9.º ano de escolaridade: uma análise sociológica". in Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. II.

MATEUS, S. (2002). "Futuros Prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano". Sociologia, problemas e prácticas. n.º 139. Lisboa.

MATIAS, E. F. (2005). "A Humanidade e suas Fronteiras – do Estado soberano à sociedade global" (Ed. Paz e Terra, São Paulo, Brasil,

MALRHAUX, A. (2009) "A condição humana / André Malraux; tradução e prefácio de Ivo Barroso. - 3ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 317p

MEDINA, A., & VILLAR, L. M. (1995). "Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores". Madrid, Universitas.

MEDINA, J. (2006). "Portuguesismo(s)". Lisboa, Universidade de Lisboa, Centro de História.

MÉNDEZ, A. (1995). "Investigación Cuantitativa/Investigación Cualitativa": ¿Una Falsa Disyuntiva? Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Ediciones Morata, S.L.

MENEZES, G. H. (2011). "'Filhos da Imigração: sobre a Segunda Geração de Imigrantes Brasileiros nos Estados Unidos'." Retrieved 30 de Julho de 2011, from http://www.researchgate.net/publication/29734176_filhos_da_imigração_sobre_a_segunda_geração_de_imigrantes_brasileiros_nos_estados_unidos.

MCCRACKEN, G. (1988). *The long interview* (Vol. 13). Newbury Park, CA: Sage.

MENDES, E.(1997). *Actividade matemática escolar numa perspectiva investigativa e exploratória na sala de aula: Implicações para a aprendizagem* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

MUCCHIELI, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Martins Fontes.

MOUSLEY, J. (1997). An introduction: Teachers' inquiry. In V. Zack, J. Mousley, & C. Breen (Orgs.), *Developing practice: Teachers' inquiry and educational change* (pp. 1-10). Geelong, Australia: Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education.

MILES, M., & HUBERMAN, A. (1984). "Qualitative Data Analysis". A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills, Sage.

MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003). "Combater a Exclusão, Promover o Desenvolvimento": Plano Nacional de



Acção para a Inclusão, Portugal 2003-2005. Lisboa, MSST.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) “ O Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

MIROTSNIK, V. (2008). “Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS”. Observatório da Imigração. Lisboa.

MOREIRA, A. (2006). “O Tema da Cidadania”. Documento policopiado. Bragança, Politécnico de Bragança.

MOREIRA, Carlos Diogo (1994) - Planeamento e Estratégias da Investigação Social. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. UNESCO. S.Paulo: Cortez Editora.

MORIN, E. (2004). *A Cabeça Bem Feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento* (10.^a edição). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

MOTA, I. (2007). “Imigração: oportunidade ou ameaça”? Lisboa, Forum Gulbenkian Imigração.

MOURA, V. G. (2008). "Necessidade de afirmar e reforçar a identidade europeia." Diário de Notícias **11.04.2008**.

N

NEVO, D. (1997). “Evaluación Basada en el Centro, un diálogo para la

mejora educative”. Bilbao, Ediciones Mensajero.

NOGUEIRA, C. M. M., & NOGUEIRA, M. A. (2002). "A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições". Educação & Sociedade, ano XXIII, n.º 78. Lisboa.

NOVAES, M. H. (1977). “Psicologia do ensino-aprendizagem”. São Paulo, Atlas.

NOVAES, M. H. (2000). "A psicologia e a “crise” na educação.". Psicologia Escolar e Educacional. **vol. 2**.

NUCCI, L. (1986). “Moral Development and Charater Education”: A Dialogue, Berkeley, McCutchan


NUNES, T. (1983). *O método clínico: Usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes.

NELSON, B. S. (1997). Learning about teacher change in the context of mathematics education reform: Where are we going? In E. Fennema & B. S. Nelson (Orgs.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 403-419). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

O

OCDE, (1989) “Les Ecoles et la qualité”:Un Report International, Paris, Les Éditiones de l’OCDE.

OCDE (2010), OECD Reviews of Migrant Education: Closing the Gap for Immigrant Students – policies, practice and performance, OECD Publishing: Paris.



OCDE (2013), PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volumell), PISA, OCDE Publisching: Paris

OLIVEIRA, C., & INÁCO, A. (1999). “Nacionalizações em Portugal (1985-1996)”. Lisboa, SociNova.

OLIVEIRA, I., & LURDES SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

OLIVEIRA, C. R. (2005). “Empresários de Origem Imigrante”: Estratégias de Inserção Económica em Portugal. Lisboa, Observatório da Imigração.

OLIVEIRA, C. R. (2008). "Diversidades empresariais em Portugal: padrões de incidência territorial de empresários imigrantes", in PEIXOTO, João (org). Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho. n.º 2, Lisboa: ACIDI.

OLIVEIRA, C. R., & PIRES, C. (2010). “Imigração e Sinistralidade Laboral”. Lisboa, Observatório da Imigração, OI 41.

OLIVEIRA C.R. e GOMES N. (Coord, 2014) “Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal”. Observatório das Migrações. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.

OLIVEIRA, G., MERIZ, G. & IHÁ, N. C. (2006). “A Segunda Geração de Emigrantes Brasileiros Rumo aos Estados Unidos: Problemas e Perspectivas”. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A & GALEGO, (2005) *A Mediação Sócio-Cultural : Um puzzle em construção*. Lisboa : Alto – Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

ORTEGA Y GASSET, J. (1967). “Meditações do Quixote”. Livro Ibero-Americano.

ORTÍZ, A. (1994). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis y la historia de la investigación social”. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Madrid, Síntesis.

OWENS, T.R. (1984) “A framework for improving Excellence in Education, The School Administrator, Vol. 4.

P

PADILLA, B. (2004a). “Integration of Brazilian immigrants in Portuguese society”: problems and possibilities. 9th International Metropolis Conference, Genebra, 2004 (publicado em *SOCIUS WORKING PAPERS*, ISEG/UTL, n.º 1/2005).

PADILLA, B. (2004b). Redes sociales de los brasileiros recién llegados a Portugal: solidaridad étnica o empatia étnica? Conference "Los Latinos al descubrimiento de Europa. Nuevas emigraciones y espacios para la ciudadanía", Génova, 2004 (publicado em *SOCIUS WORKING PAPERS*, ISEG/UTL, n. 2/2005).

PADILLA, B. (2006). “Migración, ciudadanía y multiculturalismo de los brasileños en Portugal”. Comunicação apresentada no colóquio. Quels défis pour l’analyse et les politiques?. OBREAL, GRIAL, EADI. Bruxelas.

PADILLA, M. T. (2002). “Técnicas y Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa”. Madrid, CCS.

PARASKEVA, J. (2006). “Currículo e Multiculturalismo”. Mangualde,



Edições Pedagogo.

PASCOAES, T. "Obras Completas de Teixeira de Pascoaes". Amadora, Livraria Bertrand, vol.III.

PASCOAES, T. (1907). "As Sombras". Lisboa, Livraria Ferreira.

PATRÍCIO, M. F. (1993). "A Escola Cultural", Horizonte Decisivo da Reforma Educativa. Lisboa, Texto Editora.

PATRÍCIO, M. F. (2010). "Portugal Intercultural: Razão e Projecto". A Identidade Nacional Num Mundo Intercultural. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa. **vol. IV**.

PATRÍCIO, M. F. (2010). Portugal: "Percurso da Interculturalidade". Desafios à Identidade. Lisboa, ACIDI. **vol. IV**.

PATRÍCIO, M. F. (1993). "Lições de axiologia educacional", temas educacionais. Lisboa. Universidade Aberta.

PATTON, M. Q. (1990). "Qualitative Evaluation & Research Methods". London, Sage.

PEIXOTO, J. (1999). "A Mobilidade Internacional dos Quadros" - Migrações Internacionais. Quadros e Empresas Transnacionais em Portugal. Oeiras, Celta Editora.

PEIXOTO, J. (2002). "Os mercados da imigração: modos de incorporação laboral e problemas de regulação dos imigrantes estrangeiros em Portugal". Cadernos, Sociedades e Trabalho, n. º11.

PEIXOTO, J., SABINO, C. & MURTEIRA, S. (2003). *Portugal - ICT Sector*, documento produzido no âmbito do projecto "The Political Economy of

Migration in an Integrating Europe" (PEMINT). Lisboa, SOCIUS/ISEG.

PEIXOTO, J., et al. (2005). "O Tráfico de Migrantes em Portugal": Perspectivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME.

PEIXOTO, J. (2008). "Imigração e mercado de trabalho em Portugal: investigação e tendências", in PEIXOTO, João (org). Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho. **n.º2, Lisboa: ACIDI.**

PEIXOTO, J. (2009). "Imigração, mulheres e mercado de trabalho em Portugal: Projectos Familiares e Percursos Autónomos de Mobiliade". Mulheres Migrantes: percursos laborais e modos de inserção socioeconómica das imigrantes em Portugal. Lisboa, ACIDI.


PEIXOTO, L. M., & MESQUITA, A. (1990). *A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar.*, Revista Portuguesa de Educação. **vol. 3**

PEÑATE, W. (1993). "La entrevista". Evaluación psicológica. Concepto y técnicas de análisis. Valencia, Promolibro.

PEREIRA, A. (2004). "Educação Multicultural, Teorias e Práticas". Porto, ASA.

PEREIRA, S. (2005). "Tráfico de mão-de-obra". O Tráfico de Migrantes em Portugal: Perspectivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas. J. PEIXOTO et al. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME.

PEREIRA, S. (2008). "Trabalhadores imigrantes de origem africana: precariedade laboral e estratégias de mobilidade geográfica", in PEIXOTO, João (org). Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho. **n.º2, Lisboa: ACIDI.**



PERES, A. N. (2000). “Educação Intercultural” - Utopia ou Realidade? Porto, Profedições.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). “Investigación Cualitativa, retos e interrogantes”. Madrid, La Muralla.

PÉREZ SERRANO, G. (2000). “Reflexiones sobre la investigación en educación social y socio-cultural”. Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas. PÉREZ SERRANO. Madrid, Narcea.

PEROTTI, A. (2003). “Apologia do Intercultural”. Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação.

PETERS, T., WATERMAN, Jr., e ROBERT, H. (1992). “In Search of Excellence, N. Y. Harper and Row.

PERRENOUD, P. (1987) “Autonomie de l’Excellence Scolaire, in B. Ouvry-Vial (ed), L’Excellence: une Valeur Pervertie, Autrement, Serie Mutations, n.º 86, Paris, Editions du Seuil.

PESSOA, F. (2006). “Livro do Desassossego”. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini, S.A.

PESSOA, F. (2006). “Mensagem”. Lisboa, Editora Planeta DeAgostini, S.A.

PIÇARRA, N., & GIL, A.R. (2009). “Country Report”: Portugal. in EUDO Citizenship Observatory. Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Edinburgh University Law School.

PIMENTEL, D. (2005). "Terra de Imigrações". in Atlas de Portugal. Lisboa, Instituto Geográfico Português.

PINHO, A. F. A. (2001). "Migrações e Processos Comunicacionais - O Caso dos Brasileiros em Portugal". Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa, ISCTE.

PINTO, A. V. (2003). "I Congresso Imigração em Portugal". Lisboa, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas.

PINTO, J. M. (1991). "Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais". Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma Abordagem Pluridisciplinar. Porto, Afrontamento


PIORE, M. J. (1979). "Birds of passage. Migrant Labor and Industrial Societies". Cambridge, Cambridge University Press.

PIRES, R. P. (2003). "Migrações e Integração" - Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa. Oeiras, Celta Editora.

PIRES, S. (2000). "A Segunda Geração e o Êxito Escolar". IV Congresso Português de Sociologia.

PIRES, S. (2009). "A Segunda Geração de Imigrantes em Portugal e a Diferenciação do Percorso Escolar": Jovens de Origem Cabo-verdiana versus Jovens de Origem Hindu-indiana. Lisboa, ACIDI

PORTES, A. (1981). "Modes of structural incorporation and present theories of labor immigration". Global Trends in Migration - Theory and research on international Population Movements. Nova Iorque, Center for Migration Studies.



PORTES, A. (1999). "Migrações Internacionais". Origens. Tipos e Modos de Incorporação. Oeiras, Celta Editora.

POSSIDÓNIO, D. (2006). "Descendentes de Angolanos e de Luso-Angolanos na Área Metropolitana de Lisboa": Inserção geográfica e social. Observatório da Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

POMBO, O. (1993). Para um modelo reflexivo de formação de professores. *Revista de Educação*, 3(2), 37-45.

POWNEY, J., & WATTS, M. (1987). *Interviewing in educational reaserch*. London: Routledge.

PRAT, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Professions*, 91, 33-40 (http://www.class.uidaho.edu/thomas/English_506/Arts_of_the_Contact_Zon_e.pdf, acedido em 10 de Outubro de 2011).

Q

QREN (2007-2012). "Quadro de Referência Estratégico Nacional."

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. (1998). "Manual de Investigação em Ciências Sociais". Lisboa, Gradiva.

R

RAMALHO, M. I., & RIBEIRO, A.S. (2001). "Entre Ser e Estar - Raízes, percursos e discursos de identidade". Porto, Edições Afrontamento.

RAMOS, M. N. P. (1993). "Maternage en milieu portugais autoctone et immigré". De la Tradition à la Modernité. Étude ethnopsychologique, Tese

de Doutoramento. Université René Descartes, Ed. Sciences Humaines, Sorbonne.

RAMOS, R. (2004). "Para uma história política das cidadania em Portugal". in *Análise Social*. Outubro. n.º72.

RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990). "Metodología comparativa y pedagogía comparada". Barcelona, Boixareu Universitaria.

RAWLS, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editora Presença.

REX, J. (1988). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.

RIBEIRO, G. S. (1992). "Pés-de-chumbo e garrafeiros: conflitos e tensões nas ruas do Rio de Janeiro, no primeiro reinado (1822-1831)". *Revista Brasileira de História*. vol. 12, n.º 23/24.


ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993). "Perspectivas Sociológicas da Interculturalidade". *Análise Social*, n.º 123-124.

RODRIGUES, P. (1992). "A Avaliação Curricular". *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa, Educa.

RODRIGUES, E. (2009), A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa.(tese de mestrado), Lisboa: Universidade de Lisboa.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). "Metodología de la investigación Cualitativa". Málaga, Aljibe.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004). "Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica": Propuesta de bases fundamentales



para un modelo integrado, Universidad de Valencia.

RODRÍGUEZ-MORENO, M. L. (2002). "Hacia una nueva orientación universitária". Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

ROLDÃO, M. C., et al (2000). "A Avaliação do Impacto da Formação". Escola Superior de Santarém, Edições Colibri.

ROSA, M. J. V., SEABRA, H. & SANTOS, T. (2004). "Contributos dos "Imigrantes" na Demografia Portuguesa: O papel das populações de nacionalidade estrangeira. Observatório da Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

ROSALES, C. (1990). "Avaliar é Reflectir sobre o Ensino" _ Lisboa, ASA.

ROSSI, P. L. (2004). "Remessas de Imigrantes Brasileiros em Portugal - Inquérito por Amostragem a Imigrantes Brasileiros em Lisboa, Porto e Setúbal". SOCIUS Working Papers, ISEG/UTL, n. 10/2004.

RICHARDSON, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.

RUELA, C. (1990). "Centros de Formação das Associações de Escolas, Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa". Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

RUIZ, J. M. (1996). "Cómo Hacer una Evaluación de Centros Educativos". Madrid, Narcea, S.A.

RUSSELL, S., & TEITELBAUM., M. S. (1992). "International Migration and International Trade". Washington DC, Word Bank.

RYAN, K. And MACLEAN, G, (1987) "Charecter Developmnet in Schools

and Beyond, New York. Praeger.

S

SABINO, C. (2005). "Tráfico de mulheres". O Tráfico de Migrantes em Portugal: Perspectivas Sociológicas, Jurídicas e Políticas. J. PEIXOTO et al. Lisboa, Observatório da Imigração/ACIME.

SADIN ESTEBAN, M. P. (2003). "Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones". Madrid, McGraw-Hill.

SADLER-SMITH, E., & TSANG, F. (1998). "A comparative study of approaches to studying in Hong-Kong and the United Kingdom." British Journal of Educational Psychology: nº.68.


SAN ANTOINE, D. M. (2004). "Adolescent Lives in Transition: How Social Class Influences the Adjustment to Middle School". Albany, State University of New York Press.

SANTOS, B. S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). "Hacer visible lo cotidiano". Madrid, Akal.

SANTOS, V. (2004). "O Discurso Oficial do Estado sobre a Emigração dos Anos 60 a 80 e a Imigração dos Anos 90 à Actualidade". Observatório da Imigração. Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

SANTOS, R. M.; OSÓRIO, A. & MARTINEZ, A.R. (1993). *Educacion para la Innovacion y la Competitividad – Formacion y Ocupacion en el año 2000*. Universidad de Santiago de Compostela: Grafinava SA.



SANTOS, P.(2007). “Novos Públicos e Novas Oportunidades de Certificação”. Conselho Nacional de Educação. Debate público. Gravação. Lisboa.

SAVIDAN, P. (2010). O Multiculturalismo. Lisboa: Europa-América.

SCHULMAN,M. and MEKELER, E. (1985) “Brínging up a Moral Child”: A new for Teaching your Child to be kind, and Responsible, Reading, MA, Addsison Wesley.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot Hants: Avebury.

SEABRA, T. (1999). “Educação nas famílias”: Etnicidade e Classes Sociais. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

SEABRA, T. M., RODRIGUES, S., & NICO, M. (2011). “Trajectos e Projectos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica”. Lisboa, Observatório da Imigração.

SEBASTIÃO, J. (1998), Crianças da Rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa, Oeiras: Celta Editora.

SEBASTIÃO, L. (org.) & DIAS, J.M. B. (2008) “ Da Filosofia, da Pedagogia. Da Escola. Évora: Universidade Évora.

SEBASTIÃO, L.(2008). “ Educar com sentido, no Horizonte de Teilhard de Chardin. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Lisboa.

SEF. (1999). "Serviço de Estrangeiros e Fronteiras." from <http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/page.aspx>.

SEF. (2014). "Serviço de Estrangeiros e Fronteiras." Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo from

<http://www.sef.pt/portal/v10/PT/asp/page.aspx>.

SEF, (Serviço de Estrangeiro e Fronteiras),Coor. Patrício, A.C., Dias, P., Machado, R. Estrela, J., Bento, A., R.,(2012) "Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo-2012". Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras.

SEIXAS, A. J. (1881). "A questão colonial portuguesa em presença das condições de existência da Metrópole". Lisboa, Typografia Universal.

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M., & COOK, S. W. (1965). "Métodos de investigación en las relaciones sociales". Madrid, Rialp.

SERRANO, G. P. (1994). "Investigación cualitativa". Retos e interrogantes. - técnicas y Análisis de Datos. Madrid, Editorial La Muralla, S.A.

SERRAZINA, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 8(1-2), 139-168.

SERRAZINA, L., & OLIVEIRA, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. In I. C. Lopes & M. C. Costa (Orgs.), *Actas do SIEM 2001* (pp. 29-56). Lisboa: APM. (republicado neste volume)

SILVA, M. R. (1994). Concepções e práticas do professor de matemática. *Quadrante*, 3(2), 11-24.

SILVA, I. V., & ALENCAR, E.M.L.S. (1984). "Auto conceito, rendimento académico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível



socioeconómico médio e baixo." Arquivos Brasileiros de Psicologia.

SILVA, J. P. (2004). "Direitos de Cidadania e Direito à Cidadania": Princípio da equiparação, novas cidadanias e direito a cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva. Lisboa, ACIDI/Observatório da Imigração.

SILVA, L. C. (2000). "Ser Português" - Ensaios de Cultura Portuguesa. Braga, Universidade do Minho.

SILVA, M. C. V. (2005). "Ser aluno "negro" na escola da grande cidade: imagens de professores." In OS URBANITAS - Revista de Antropologia Urbana. vol. 2, n.º1. Retrieved 14 de Dezembro de 2010, from <http://www.osurbanitas.org/osurbanitas2/nomedoarquivo.html>.

SILVA, M. C. V., & GONÇALVES, C. (2011). "Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português": Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básicos e Secundário. Lisboa, Estudo OI 46. Observatório da Imigração.

SOARES, W. (1995). "Emigrantes e investidores": redefinindo a dinâmica imobiliária na economia valadarensense. Rio de Janeiro, dissertação de mestrado, IPPUR, UFRJ.

SOBRAL, J. M. (2007). "Cidadania, Nacionalidade, Imigração: Um breve historial das suas inter-relações contemporâneas com referência ao caso português". Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. I. E. in CARVALHAIS, (coord.),. Estoril, Principia Editora.

SOMMERS, C. (1989) "Vice and Virtude in Everyday Lifr":Introductory Reading in Ethics, San Diego, Harcourt, Brace, Jovanovich.

SOUTHWICK, K., & LYNCH, M. (2009). "Nationality Rights for All": A Progress Report and Global Survey on Statelessness, Refugees International.

SOUZA, I. M. (1996). "Problemas de aprendizagem": crianças de 8 a 11 anos. São Paulo, EDUSC.

SOYSAL, Y. (1994). "Limits of Citizenship: Migrants and Post-national Citizenship in Europe". Chicago. Chicago University Press.

SMITH, R. (1996). *Teacher trialling in the classroom: Making the results public*. Comunicação apresentada no ICME, Sevilha, Espanha.

SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, NY: Holt.

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational.


STOER, S. R., & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

SPENGLER, O. (1998). "La Decadencia de Occidente". Madrid, Editorial Espasa-Calpe.

STAKE, R. E. (1999). "Investigación con estudio de casos". Madrid, Ediciones Morata, S.L.

STOKES, G. (2004). "Transnational citizenship: problems of definition, culture and democracy". Cambridge Review of International Affairs, **vol. 17, nº. 1, Abril 2004**.

STUFFLEBEAM, D. L., & SHINKFIELD, A. J., (1987). "Evaluación Sistemática", Guía Teórica y Práctica. Madrid, Paidós/M.E.C.



SAMUEL Huntington., (1993). "The clash of civilizations". *Foreign Affairs*, 72(3):22-49.

SWANN, A. (1991). El Curriculum Elemental como Código Nacional de Comunicación, *Revista de Educación*, 295, 207-290.

T

TAVARES, M. V. (1998). "O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal" - Uma abordagem antropológica da educação. Lisboa, Instituto Piaget.

TAVEIRA, M. C. (coord); COELHO, H.; OLIVEIRA, H.; LEONARDO, J. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - Fundamentos, Princípios e Orientações*. Coimbra: Almedina.

TAYLOR, J. E. (1999). "The new economics of labour migration and the role of remittances in the migration process, *International Migration*".

TAYLOR, S. J., & BOGDAN, R. (1990). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados#". Buenos Aires, Paidós.

TÉCHIO, K. (2006). "Conhecimentos de alterne: a outra diáspora das imigrantes brasileiras". *SOCIUS Working Papers*, ISEG/UTL, n. 1/2006.

TÉCHIO, K. (2006). "Imigrantes brasileiros não documentados: uma análise comparativa entre Lisboa e Madrid". *SOCIUS Working Papers*, ISEG/UTL, n. 1/2006.

THOMAS, E. R. (2002). "Immigration and Changing Definitions oh National Citizenship". Comunicação apresentada para o American Political Science Association Annual Meeting. Comunicação apresentada para o American Political Science Association Annual Meeting. Boston, 29 Agosto – 1 Setembro 2002.

TOYNBEE, A. (1970). "Estudio de la Historia". Madrid, Alianza Editorial.

TOSCANO, Paula Cristina Mendonça (2012) - Acompanhamento do Professor Principiante em Sala de Aula, Estudo de Caso. Relatório final apresentado para a Obtenção de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus. Recuperado a 30 de Abril de 2013.


TINTO, P. P., SHELLY, B. A., & ZARACH, N. J. (1994). Classroom research and classroom practice: Blurring the bundaries. *The Mathematics Teacher*, 87(8), 644-648.

TRAVERS, R. (1971). "Introducción a la Investigación Educacional". Buenos Aires, Paidós.

U

UNESCO (2002) *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (acedido em 10 de Outubro de 2011)

V



VALA, J., FERREIRA, V. S., LIMA, M. E. & LOPES, D. (2003). "Simetrias e identidades: jovens negros em Portugal". In Coleção Estudos sobre a Juventude. n.º 8, Oeiras, Celta Editora / IPJ.

VALA, J. (2004). "Processos identitários e gestão da diversidade". in I Congresso - Imigração em Portugal [Diversidade - Cidadania - Integração] - 18/19 Dezembro de 2003. Lisboa, ACIME.

VALA, J. A. (1999). "Análise de Conteúdo". Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Edições Afrontamento.

VALDEZ, F. T. (1864). "África ocidental Notícias e Considerações". Tomo I. Lisboa, Impresa Nacional.

VALLE, L., FARMHOUSE, R. & MARQUES, V. (2008). "Reconhecimento de habilitações académicas de médicos e de enfermeiros imigrantes", in PEIXOTO, João (org). Revista Migrações - Número Temático Imigração e Mercado de Trabalho. nº. 2, Lisboa: ACIDI.

VALLES, M. (2003). "Entrevistas Cualitativas". Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

VAN ELSUWEGE, P. (2004). "Russian-speaking Minorities in Estónia and Latvia: Problemas of Integration at the Threshold of the European Union". Working Paper n.º20. European Centre for Minority Issues.

VASCONCELOS, C. C. (2000). A reflexão: Um elemento estruturador na formação de professores. *Millenium*, 17.
(disponível no endereço http://www.ipv.pt/millenium/17_ect9.htm)

VELHO, G. (1994). "Projecto e metamorphose". Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

VELLOSO, A., & PEDRÓ, F. (1991). "Manual de Educación Comparada". Vol.1. Conceptos Básicos. Barcelona, PPU.

VERHOEVEN, M. (2006). "Ciudadanía y Multiculturalismo", Comunicação apresentada no colóquio. Quels défis pour l'analyse et les politiques? OBREAL, GRIAL, EADI. Bruxelas.

VERMEULEN, H. (2001). "Imigração, Integração e a Dimensão Política da Cultura". Tradução do neerlandês, dirigida por Patrício Couto (Faculdade de Letras de Lisboa), Tradutores: Ana Paula Bacalhau, Fausto Geert Caels, Susana Margarida Pina Cristina Maria Teodósio. Tradução do Inglês: Frederico Águas. Revisão Científica: Maria Margarida Marques e Rui Santos (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa). Edições Colibri. Lisboa.

VIANNA, C. (2001). "A comunidade brasileira em Portugal". *Janus 2001 - Anuário de Relações Exteriores*. Lisboa, Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

VIEIRA, P. A. (1959). "Sermão de Santo António". Tomo VII. Lello & Irmão.

VIEGAS, T. (1997). *Timor-Leste*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

VINK, M. P. (2007). "Limits of European Citizenship". Cidadania no Pensamento Político Contemporâneo. I. E. in CARVALHAIS, (coord.), Estoril, Principia Editora.

VITORINO, A. (2007). "Imigração: Oportunidade ou Ameaça"? Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração. São João do Estoril, Principia.



W

WALDRAUCH, H. (2006). "Acquisition of Nationality". Acquisition and Loss of Nationality. Volume 1: Comoparative Analises: Policies and Trends in 15 European Countries. R. in BAUBOCK, ERSBOLL, Eva, GROENENDIJK, Kees & WALDRAUCH, Harald. Amesterdão, Amsterdam UP.

WYNNE, E. A and RYAN, K. (1993), " Reclaiming our schools": A handbook on Teching Charater, Academics and Disczjpline, New York, Macmillan.

WILSON E. O. (1998) "*Consilience, The unity of Knowledge*". London.

WYLIE, R. (1979). *The self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

WARD, C., e Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23, 659-677.

Z

ZAPATA-BARRERO, R. (2009). "Citizenship Policies in the Age of Diversity: Europe at the Crossroads". Colección Monografias. Barcelona, CIDOB Foundation.

ZACK, V., MOUSLEY, J., & BREEN, C. (ORGS.), (1997). *Developing practice: Teachers' inquiry and educational change*. Geelong, Australia: Centre for Studies in Mathematics, Science and Environmental Education.

ZEICHNER, K. (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador académico. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado das Letras.

ZEICHNER, K., & NOFKE, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). Washington, DC.

ZIRFAS, J. (2001). Ética global como ética glocal. *Educação & Sociedade*, 22 (76), 1-18.

ZEC, P. (1980). Multicultural education: what kind of relativism is possible? *Journal of Philosophy of Education*, 14, 77-86.

JURGEN HABERMAS (1997). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. volume I, Tradução: Flavio Beno Siebeneichler – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

GLOSSÁRIO

AUTOR	José Manuel Mata Justo
ORIENTADOR	Vicente J. Llorent García e Vicente Llorent Bedmar
ALUNO	Indivíduo que frequenta o sistema formal de ensino após o acto de registo designado como matrícula.
ANO CURRICULAR	Parte do plano de estudos do curso que, de acordo com o respectivo instrumento legal de aprovação, deve ser realizado pelo aluno, quando em tempo inteiro e em regime presencial no decurso de um ano lectivo.
ANO ESCOLAR	No ensino não superior é o período de tempo compreendido entre 1 de Setembro e 31 de Agosto. No ensino superior é o período que compreende as actividades lectivas e as épocas de avaliação. A sua organização está a cargo do órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino.
ANO LECTIVO	Período de tempo compreendido entre o início e o fim das actividades lectivas que no ensino não superior corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares e no ensino superior deverá corresponder a um período entre 36 e 40 semanas.
APROVAÇÃO	Situação do aluno que no final do ciclo de estudos que frequentava, lhe permite prosseguir os estudos no ciclo seguinte.
APROVEITAMENTO ESCOLAR	Situação do aluno, cuja avaliação das aprendizagens resulta nas seguintes menções: aprovação, progressão, transição ou conclusão.
CICLO DE ESTUDOS	Etapa definida na estrutura do sistema educativo, com determinado tempo de duração e com uma identidade própria, a nível de objectivos, finalidades, organização curricular, tipo de docência e programas.
CONCLUSÃO	Situação escolar do aluno que termina com sucesso o nível de ensino que frequenta, tendo direito à atribuição do respectivo diploma.
CURSOS TECNOLÓGICOS	Concebidos sobretudo para alunos que desejem ingressar no mundo do trabalho;
CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS	Vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;
CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS	Organizados com o objectivo de assegurar formação artística especializada nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música;
CURSOS PROFISSIONAIS	Vocacionados fundamentalmente para alunos que pretendam entrar no mundo do trabalho.
DESISTÊNCIA	Situação do aluno que no final do ano lectivo não se encontrava em condições de se inscrever no ano de escolaridade seguinte, por não ter frequentado até ao final o ano de escolaridade em que se encontrava inscrito.
ENSINO BÁSICO	Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida activa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.
ENSINO PÚBLICO	Ensino que funciona na directa dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.
	Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e

ENSINO SECUNDÁRIO	12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa.
ENSINO SECUNDÁRIO SEGUNDO O MEC.	De modo a clarificar o conceito de ensino secundário entenda-se que o mesmo se refere ao nível secundário de ensino, englobando os cursos científico-humanísticos, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais, os cursos do ensino artístico especializado e os cursos de educação e formação do Tipo 4 ao Tipo 6 e de Formação Complementar.
MATRÍCULA	Acto pelo qual um indivíduo adquire a qualidade de aluno de um determinado curso ou estabelecimento de educação ou de ensino.
NÍVEL DE ENSINO	Refere-se a cada um dos três níveis sequenciais que constituem o sistema de ensino: ensino básico, ensino secundário e ensino superior.
RETENÇÃO	Consiste na manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano lectivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequenta, por razões de insucesso ou por ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas.
TIPO DE CURSOS	Classificação dos cursos segundo a sua orientação, nomeadamente o prosseguimento de estudos ou inserção na vida activa.
TRANSIÇÃO/ PROGRESSÃO	Situação escolar que no final do ano lectivo, permite ao aluno inscrever-se no ano de escolaridade seguinte.
TAXA DE TRANSIÇÃO/ CONCLUSÃO	Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando se refere o aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja no 9.º e no 12.º anos.
TAXA DE RETENÇÃO E DESISTÊNCIA	Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo.
TRABALHADOR POR CONTA DE PRÓPRIA COMO ISOLADO	Trabalhador por conta própria como isolado corresponde a indivíduo que exerce uma actividade independente, com associados ou não, obtendo uma remuneração que está directamente dependente dos lucros (realizados ou potenciais) provenientes de bens ou serviços produzidos e que, habitualmente não contrata trabalhador(es) por conta de outrem para com ele trabalhar(em). Os associados podem ser, ou não, membros do agregado familiar (conceito vigente INE ⁵ , código 2450).
TRABALHADOR POR CONTA PRÓPRIA COMO EMPREGADOR/ EMPREENDEDOR	Trabalhador por conta própria como empregador corresponde a indivíduo que exerce uma actividade independente, com associados ou não, obtendo uma remuneração que está directamente dependente dos lucros (realizados ou potenciais) provenientes de bens ou serviços produzidos e que, a esse título, emprega habitualmente um ou vários trabalhadores por conta de outrem para trabalharem na sua empresa (conceito vigente INE ⁶ , código 2407).



APÊNDICE GERAL

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A** - Planificação do Questionário da Investigação
- Apêndice B** - Questionário

PLANIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

FINALIDADES:

A. Recolher informação referente à Fase Descritiva do estudo:

1. Caracterizar os alunos africanos que frequentam o ensino secundário, em termos de:
 - a. perfil sociológico;
 - b. perfil pedagógico;
 - c. perfil psicológico.
2. Identificar factores que, na perspectiva dos alunos, foram determinantes para o seu êxito escolar.
3. Determinar as motivações determinantes na decisão da educação/formação escolhida.
4. Determinar as atitudes face à educação/formação em que estão inseridos.
5. Determinar as expectativas dos alunos sobre o desempenho de uma profissão, tendo em conta o ensino/formação que está a receber e o seu projecto profissional pessoal.

B. Recolher informação referente à Fase Qualitativa do estudo:

6. Identificar indivíduos (pertencentes ou não à família) que saíram do sistema (em 2001/02; 02/03; 03/04; 04/05) com certificação profissional de nível secundário e estejam inseridos no mercado de trabalho

DELIMITAÇÃO DO CONTEÚDO:

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
GRUPO I ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO		<ul style="list-style-type: none"> Idade Sexo País de origem
GRUPO II CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DO ALUNO E FAMÍLIA	A) Composição do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> N.º de elementos e relação familiar que constitui o agregado familiar Idade dos elementos que constituem o agregado familiar Sexo dos elemento que constituem o agregado familiar
	B) Situação Profissional do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas dos elementos que constituem o agregado familiar Ocupação profissional dos elementos que constituem o agregado familiar: <ul style="list-style-type: none"> Tipo de ocupação e Situação perante a actividade exercida
	C) Caracterização Cultural do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Participação dos elementos que constituem o agregado familiar em actividades sociais/culturais/recreativas Língua falada em casa Hábitos de leitura, cinema ... Comunicação, regras/normas na família
	D) Cultura de Tempos Livres da População	<ul style="list-style-type: none"> Língua falada com os amigos Actividades preferidas Ocupação de tempos livres (modalidades) Locais de diversão e frequência das actividades de diversão
GRUPO III PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO	A) Percurso Educativo/Formativo	<ul style="list-style-type: none"> Percepção do desempenho relativamente à língua portuguesa N.º de repetências e motivos Ano de frequência Relativamente ao curso que frequenta: <ul style="list-style-type: none"> Designação da Instituição Designação do curso

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação curricular ▪ Modalidades ▪ Nível de certificação profissional ▪ Regime de frequência • Habilitações de ingresso
	B) Espaço Pedagógico na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do ambiente relacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Com colegas ▪ Com professores ▪ Com funcionários ▪ Com os órgãos de Gestão ▪ Outros • Apoios escolares • Conhecimento dos programas de ocupação disponíveis na escola • Participação nos programas de ocupação disponíveis na escola • Participação nos grupos de gestão das escolas • Valorização dos alunos pela escola • Orientação vocacional/informação fornecida pela escola sobre saídas profissionais
	C) Espaço Pedagógico Oficial na Família	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de estudo
	D) Prática Pedagógica Oficial na Família	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda nas tarefas escolares • Acompanhamento escolar
	E) Atitudes face à Educação/Formação em que estão inseridos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação actual do curso que frequenta (no que se refere ao seu desenvolvimento e desempenho dos professores)
GRUPO IV AUTO-ESTIMA DO ALUNO		<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima do aluno
GRUPO V MOTIVAÇÕES E	A) Motivações determinantes	<ul style="list-style-type: none"> • Razões que levaram a frequentar o ensino secundário

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO	na decisão da Educação/Formação escolhida	<ul style="list-style-type: none"> Razões que levaram a ingressar no curso actual (antecedentes familiares/ orientação vocacional; motivos intrínsecos/extrínsecos; motivos relacionados com conteúdos/profissão; valorização pessoal/social/profissional...)
	B) Expectativas sobre o Desempenho de uma Profissão	<ul style="list-style-type: none"> Efeitos esperados do curso de formação na vida pessoal e profissional Profissão desejada Dimensões que os empregadores valorizam no desempenho da profissão
OUTRAS SITUAÇÕES		
		<ul style="list-style-type: none"> Complementar as informações Identificação de outros indivíduos com certificação profissional e inseridos no mercado de trabalho



Apêndice B

QUESTIONÁRIO

Somos Investigadores da Universidade Lusíada de Lisboa e o objetivo deste inquérito é apenas académico. Vimos pedir-lhe que responda a algumas perguntas sobre a sua história pessoal e sobre o modo como se sente neste momento. Peça-lhe também que seja o mais sincero possível nas suas respostas.

OBRIGADO pela Sua Colaboração

Preencha o questionário de acordo com o exemplo, utilizando caneta azul ou preta e seleccionando apenas uma resposta por questão.

Não preencha assim



Preencha assim



PARTE I

GRUPO I - ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Assinale com um X o quadrado correspondente à sua Idade

- ☐ 15 anos ☐ 16 anos ☐ 17 anos ☐ 18 anos ☐ 19 anos
☐ 20 anos ☐ 21 anos ☐ 22 anos ☐ 23 anos ☐ mais de 23 anos

2. Assinale com um X o quadrado correspondente ao seu Sexo

- ☐ 1. Feminino ☐ 2. Masculino

3. Assinale com um X o país onde nasceu e onde nasceram os seus pais

País	ALUNO	PAI	MÃE
1. Angola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cabo Verde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guiné-Bissau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Moçambique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. S. Tomé e Príncipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Outro país Africano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Outro país da União Europeia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Outro país da Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Continente americano (ex: Brasil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ásia ou Oceânia (ex: Timor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II - CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DO ALUNO E FAMÍLIA

4. Considere os elementos que fazem parte do seu agregado familiar (vivem consigo na mesma casa). Preencha os quadros seguintes, indicando as informações solicitadas, para cada um deles, de acordo com os exemplos apresentados:

Se do seu agregado familiar fizer parte alguém que esteja a estudar, utilize a tabela das Habilitações Académicas para indicar o nível de ensino que está a frequentar.

Parentesco	Idade	Situação Escolar		Habilitações Acadêmicas (Indicar a letra correspondente às habilitações na tabela (a))											
		Estuda	Não Estuda	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
Ex: (Irmão)	<div><div>1</div><div>1</div></div>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pai/Padrasto	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mãe/Madrasta	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro	<div><div></div><div></div></div>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

TABELA (a) - Habilitações Académicas (Estudos)

A	Nunca frequentou a escola
B	Frequentou a escola mas não completou a 4.ª classe
C	1.º ciclo (4.ª classe)
D	2.º ciclo (6.ª classe/ensino preparatório)
E	3.º ciclo (9.º ano de escolaridade/antigo 5.º ano)
F	Ensino secundário (12.º ano/antigo 7.º ano)
G	Curso técnico profissional (Nível III)
H	Curso profissional (Nível I, II ou III)
I	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)
J	Curso de Educação e Formação
L	Curso superior



20814

Parentesco	Situação perante a profissão (Qual destas é (ou era) a situação dos elementos que constituem o seu agregado familiar, face ao trabalho?)					
	Desempregado	Reformado	Exerce uma profissão por conta própria	Exerce uma profissão por conta de outrem	Ocupa-se das tarefas da casa/ é doméstico(a)	Estudante
Ex: (irmão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pai/Padrasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe/Madrasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As questões 5 e 6 deverão ser preenchidas apenas pelos alunos cujos pais não nasceram em Portugal

5. Que língua se fala em sua casa? (Assinale com um X a opção que melhor responde à questão formulada):

- ☐ 1. Apenas a Língua Portuguesa
- ☐ 2. Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto
- ☐ 3. Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta
- ☐ 4. As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa
- ☐ 5. As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) língua do(s) país(es) de origem dos meus pais/padristos

6. Que língua(s) fala com os seus amigos? (Assinale com um X a opção que melhor responde à questão formulada):

- ☐ 6. Apenas a Língua Portuguesa
- ☐ 7. Apenas a língua do país de origem dos meus amigos
- ☐ 8. Diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa
- ☐ 9. Diferentes línguas, embora predominantemente a(s) língua do(s) país(es) de origem dos meus amigos

7. Para cada uma das seguintes frases faça uma cruz na coluna que melhor se ajusta à sua situação, de acordo com a escala:

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
7.1. Os meus pais (padrasto/madrasta) lêem livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Os meus pais (padrasto/madrasta) lêem revistas/jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. Os meus pais (padrasto/madrasta) vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. Em casa falo dos locais que frequento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. Em casa falo dos meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. Os meus pais (padrasto/madrasta) participam em movimentos associativos como: associações desportivas/recreativas/culturais/religiosas; sindicatos/organizações profissionais/partidos políticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20814

8. A ocupação dos tempos livres

8.1. Assinale, com um X, nos quadrados das Tabelas seguintes, a(s) actividade(s) de que mais gosta.

DESPORTO

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01. Atletismo | <input type="checkbox"/> 04. Futebol | <input type="checkbox"/> 07. Natação | <input type="checkbox"/> 10. Pesca |
| <input type="checkbox"/> 02. Ciclismo | <input type="checkbox"/> 05. Ginástica | <input type="checkbox"/> 08. Motociclismo | <input type="checkbox"/> 11. Futebol de Sal o |
| <input type="checkbox"/> 03. BTT | <input type="checkbox"/> 06. Jogging | <input type="checkbox"/> 09. Dan a | <input type="checkbox"/> 12. Outro |

M SICA

- | | | | |
|--|--|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 13. M sica Portuguesa | <input type="checkbox"/> 14. M sica Pop/Rock | <input type="checkbox"/> 15. Rap/Hip Hop | <input type="checkbox"/> 16. Outra |
|--|--|--|------------------------------------|

HOBBIES

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 17. Internet | <input type="checkbox"/> 18. Cinema | <input type="checkbox"/> 19. Leitura | <input type="checkbox"/> 20. Outra |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|

8.2. A partir da lista anterior indique, até cinco, as actividades que pratica, nos seus tempos livres, colocando nos espaços em branco da tabela seguinte, o número dessa(s) actividade(s) (Ex.: Atletismo: 01; Música Rock : 14; Internet: 17; Outra:20).

	Actividade		Actividade		Actividade		Actividade		Actividade	
EX:	0	1	1	4	1	7	2	0		

8.3. Dos locais de diversão a seguir indicados, selecione os 3 que mais frequenta, colocando um X nos quadrados correspondentes.

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Café | <input type="checkbox"/> 4. Ginásio | <input type="checkbox"/> 7. Teatro | <input type="checkbox"/> 10. Outro |
| <input type="checkbox"/> 2. Rua | <input type="checkbox"/> 5. Bar | <input type="checkbox"/> 8. Associa o Recreativa | |
| <input type="checkbox"/> 3. Discoteca | <input type="checkbox"/> 6. Cinema | <input type="checkbox"/> 9. Casa | |

GRUPO III - PERCURSO ESCOLAR

9. Qual o seu desempenho relativamente à Língua Portuguesa? (Assinale com um X a op o que, de acordo com a escala, melhor caracteriza o seu domínio da Língua Portuguesa nos dois aspectos que se indicam)

Muito fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom
-------------	-------	----------	-----	-----------

9.1. Domínio do Português falado

9.2. Domínio do Português escrito

10. Preencha o quadro seguinte de acordo com as seguintes instru es:

- Linha 1: Marque um X, nos quadrados, de modo a traduzir o seu percurso escolar até ao momento actual (inclusivamente) ;
- Linha 2: No caso de n o ter transitado de ano(s), indique-o;
- Linha 3: Indique o(s) motivo(s) da(s) reprovac o ( es), marcando um X no local apropriado.

		Antecedentes escolares		Ensino Básico			Ensino Secundário/ profissional		
		Jardim de Inf�ncia	Pr�-escolar	1� ciclo	2� ciclo	3� ciclo	10� ano / 1� ano	11� ano / 2� ano	12� ano / 3� ano
Linha 1	Frequentou/ Frequenta actualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linha 2	Reprova�es			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linha 3	Motivo(s) da(s) reprovac�o (�es)	Abandono		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Faltas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Doen�a		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Excesso de negativas		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



11. Assinale com um X a opção que corresponde às suas habilitações de ingresso no curso que frequenta:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. 9.º ano de escolaridade do ensino regular | <input type="checkbox"/> |
| 2. 9.º ano de escolaridade do ensino recorrente | <input type="checkbox"/> |
| 3. Curso de Educação e Formação (Qualificação Profissional de Nível 2) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Curso de Aprendizagem (Qualificação Profissional de Nível 2) | <input type="checkbox"/> |
| 5. Frequência de um curso de nível secundário | <input type="checkbox"/> |
| 6. 12.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outra | <input type="checkbox"/> |

12. Para cada uma das seguintes frases faça um X na coluna que melhor se ajusta à sua situação, de acordo com a escala:

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
12.1. Estudo na minha casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2. Os meus pais (padrasto/madrasta) ajudam-me nas tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3. Os meus professores mostram interesse pelos alunos, enquanto pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. Sinto que há respeito entre os colegas de escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5. Sinto que os funcionários da escola respeitam os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6. Tenho conhecimento dos programas e actividades extra-curriculares oferecidas pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.7. Quando tenho dúvidas sobre a matéria de estudo recorro aos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.8. Sempre que necessitei, a escola deu-me orientação vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.9. O Conselho Executivo/Director desta escola apoia os alunos na resolução de problemas escolares, pessoais e disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.10. Quando tenho dúvidas sobre a matéria de estudo recorro aos meus pais (padrasto/madrasta) ou outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.11. Os professores são amigos dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.12. Quando me encontro em situação difícil posso contar com o apoio dos meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.13. Quando necessito tenho apoio escolar na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.14. A escola fornece informação sobre as saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.15. A escola é um local agradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.16. Os meus pais (padrasto/madrasta) vão à escola para tomarem conhecimento do meu rendimento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.17. Na escola cultiva-se o bom relacionamento entre todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.18. O Conselho Executivo/Director desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões da vida escolar (actividades escolares, regras internas da escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.19. A escola fornece informação sobre as saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Indique, colocando um X, se participa, participou ou gostaria de participar em alguns dos seguintes cargos/actividades, na escola:

	Participa	Participou	Gostaria de participar
1. Actividades culturais/desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Associação de Estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Delegado de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Assembleia de Escola/ Conselho Pedagógico da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20814

14. Na sua perspectiva quais foram os factores que tiveram mais influência na conclusão da escolaridade obrigatória (9.º ano)?
Os factores que se indicam na tabela seguinte foram apresentados por um grupo de colegas seus. Indique, para cada um deles, o seu grau de concordância, de acordo com a escala:

Discordo Plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
14.1. A minha força de vontade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2. A minha capacidade de organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3. Ser capaz de aprender com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4. A minha dedicação ao estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5. A atenção nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.6. Pensar que conseguia, que era capaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.7. O meu sentido de responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.8. Ter vontade de ser uma pessoa culta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9. Ter tido o apoio dos pais (padrasto/madrasta) / família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.10. Ter tido a ajuda dos pais (padrasto/madrasta) na realização das tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.11. O incentivo dos pais (padrasto/madrasta) para me interessar pelos assuntos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.12. A persistência dos pais (padrasto/madrasta) para tirar boas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.13. A chantagem dos pais (padrasto/madrasta) pelas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.14. Satisfazer a vontade dos pais (padrasto/madrasta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.15. O bom relacionamento na família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.16. As boas condições económicas proporcionadas pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.17. O ter, em casa, um local próprio para estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.18. Os professores ajudaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.19. O incentivo dado pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.20. Os bons métodos de ensino dos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.21. As boas condições proporcionadas pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.22. Os conteúdos das disciplinas eram interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.23. A facilidade de transitar no 3.º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.24. O apoio dos colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.25. A grande força dada pelos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Em relação ao curso que está a frequentar, como o avalia?

Para cada uma das frases que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Inadequado	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
15.1. Interesse dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Aspectos práticos das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3. Recursos disponibilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4. Instalações e equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5. Relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.6. Relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.7. Relacionamento com a escola/instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.8. Empenho e disponibilidade dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO IV - AUTO-ESTIMA DO ALUNO

16. Para cada item faça um X no número que corresponde à concepção de valor que tem por si próprio(a), de acordo com a escala:

Discordo Plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
16.1. No geral estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. Por vezes penso que não sou nada bom(boa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. Sinto que tenho um bom número de qualidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. Estou apto(a) para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6. Sinto-me por vezes inútil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.8. Gostava de ter mais respeito por mim mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.9. Em termos gerais estou inclinado(a) a sentir que sou um falhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.10. Tomo uma atitude positiva perante mim mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO V - MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO

17. Por que razão decidiu frequentar o ensino secundário?

Para cada uma das razões que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Pouco Importante	Alguma Importância	Importante	Muito Importante	Decisivo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
17.1. Melhores possibilidades de encontrar um emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3. Poder desempenhar a profissão desejada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.4. Contribuir para a minha formação pessoal e intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.5. Melhorar a minha situação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.6. A família pressionou-me a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.7. Os amigos também frequentam o ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.8. Ocupar os tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.9. Poder vir a frequentar um curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.10. Poder vir a frequentar um curso de especialização tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.11. Os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.12. Não ter conseguido entrar noutro curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. A tabela seguinte apresenta um conjunto de razões que podem explicar o seu ingresso no curso que está a frequentar.

Qual o grau de importância que atribui a cada uma delas?

Para cada uma das razões que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Pouco Importante	Alguma Importância	Importante	Muito Importante	Decisivo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
18.1. Perspectiva de boas saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2. Acesso a uma profissão bem paga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3. Possibilidade de desempenhar uma profissão para a qual se sentia vocacionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4. Conseguir um emprego após o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5. Ser um curso prestigiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pouco Importante 1	Alguma Importância 2	Importante 3	Muito Importante 4	Decisivo 5
-----------------------	-------------------------	-----------------	-----------------------	---------------

	1	2	3	4	5
18.6. Possibilidade de desempenhar uma profissão útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.7. Influência dos meus pais ou outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.8. Influência de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.9. Motivação para adquirir conhecimentos na área do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.10. Resultado dos testes de orientação vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.11. Funcionar numa escola/instituição próxima da minha área de residência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.12. Ser o único com vagas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.13. Seguir a profissão do(s) pai(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.14. Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. O que espera quando terminar o curso que está a frequentar? Seleccionar com um X, por ordem de preferência, 3 frases que melhor se identificam com as suas perspectivas. (Identifique-as pela ordem de preferência: 1.ª, 2.ª e 3.ª)

	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção
1. Ingressar no ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ingressar no mundo do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aumentar as minhas oportunidades de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ter mais confiança nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ser mais reconhecido pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Melhorar as minhas relações com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Melhorar o meu rendimento mensal e/ou o familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ser um bom profissional no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Na sua opinião quais são as qualidades que os empregadores (patrões) esperam dos seus funcionários? (Indique as três principais qualidades, assinalando-as com um X no quadrado respectivo).

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Responsabilidade | <input type="checkbox"/> 4. Espírito de iniciativa | <input type="checkbox"/> 7. Competência técnica |
| <input type="checkbox"/> 2. Dedicção à profissão | <input type="checkbox"/> 5. Respeito pelos superiores | <input type="checkbox"/> 8. Bom relacionamento humano |
| <input type="checkbox"/> 3. Capacidade de resolver problemas | <input type="checkbox"/> 6. Capacidade de trabalhar em equipa | |



APÊNDICE GERAL



LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A** - Planificação do Questionário da Investigação
- Apêndice B** - Questionário



APÊNDICE A

PLANIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

FINALIDADES:

A. Recolher informação referente à Fase Descritiva do estudo:

7. Caracterizar os alunos africanos que frequentam o ensino secundário, em termos de:
 - a. perfil sociológico;
 - b. perfil pedagógico;
 - c. perfil psicológico.
8. Identificar factores que, na perspectiva dos alunos, foram determinantes para o seu êxito escolar.
9. Determinar as motivações determinantes na decisão da educação/formação escolhida.
10. Determinar as atitudes face à educação/formação em que estão inseridos.
11. Determinar as expectativas dos alunos sobre o desempenho de uma profissão, tendo em conta o ensino/formação que está a receber e o seu projecto profissional pessoal.

B. Recolher informação referente à Fase Qualitativa do estudo:

12. Identificar indivíduos (pertencentes ou não à família) que saíram do sistema (em 2001/02; 02/03; 03/04; 04/05) com certificação profissional de nível secundário e estejam inseridos no mercado de trabalho

DELIMITAÇÃO DO CONTEÚDO:

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
GRUPO I ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO		<ul style="list-style-type: none"> Idade Sexo País de origem
GRUPO II CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DO ALUNO E FAMÍLIA	A) Composição do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> N.º de elementos e relação familiar que constitui o agregado familiar Idade dos elementos que constituem o agregado familiar Sexo dos elemento que constituem o agregado familiar
	B) Situação Profissional do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Habilitações académicas dos elementos que constituem o agregado familiar Ocupação profissional dos elementos que constituem o agregado familiar: <ul style="list-style-type: none"> Tipo de ocupação e Situação perante a actividade exercida
	C) Caracterização Cultural do Agregado Familiar	<ul style="list-style-type: none"> Participação dos elementos que constituem o agregado familiar em actividades sociais/culturais/recreativas Língua falada em casa Hábitos de leitura, cinema ... Comunicação, regras/normas na família
	D) Cultura de Tempos Livres da População	<ul style="list-style-type: none"> Língua falada com os amigos Actividades preferidas Ocupação de tempos livres (modalidades) Locais de diversão e frequência das actividades de diversão
GRUPO III PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO	A) Percurso Educativo/Formativo	<ul style="list-style-type: none"> Percepção do desempenho relativamente à língua portuguesa N.º de repetências e motivos Ano de frequência Relativamente ao curso que frequenta: <ul style="list-style-type: none"> Designação da Instituição Designação do curso

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação curricular ▪ Modalidades ▪ Nível de certificação profissional ▪ Regime de frequência • Habilitações de ingresso
	B) Espaço Pedagógico na Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do ambiente relacional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Com colegas ▪ Com professores ▪ Com funcionários ▪ Com os órgãos de Gestão ▪ Outros • Apoios escolares • Conhecimento dos programas de ocupação disponíveis na escola • Participação nos programas de ocupação disponíveis na escola • Participação nos grupos de gestão das escolas • Valorização dos alunos pela escola • Orientação vocacional/informação fornecida pela escola sobre saídas profissionais
	C) Espaço Pedagógico Oficial na Família	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de estudo
	D) Prática Pedagógica Oficial na Família	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda nas tarefas escolares • Acompanhamento escolar
	E) Atitudes face à Educação/Formação em que estão inseridos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação actual do curso que frequenta (no que se refere ao seu desenvolvimento e desempenho dos professores)
GRUPO IV AUTO-ESTIMA DO ALUNO		<ul style="list-style-type: none"> • Auto-estima do aluno
GRUPO V MOTIVAÇÕES E	A) Motivações determinantes	<ul style="list-style-type: none"> • Razões que levaram a frequentar o ensino secundário

GRUPO	DIMENSÃO	VARIÁVEIS
EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO	na decisão da Educação/Formação escolhida	<ul style="list-style-type: none"> Razões que levaram a ingressar no curso actual (antecedentes familiares/ orientação vocacional; motivos intrínsecos/extrínsecos; motivos relacionados com conteúdos/profissão; valorização pessoal/social/profissional...)
	B) Expectativas sobre o Desempenho de uma Profissão	<ul style="list-style-type: none"> Efeitos esperados do curso de formação na vida pessoal e profissional Profissão desejada Dimensões que os empregadores valorizam no desempenho da profissão
OUTRAS SITUAÇÕES		
		<ul style="list-style-type: none"> Complementar as informações Identificação de outros indivíduos com certificação profissional e inseridos no mercado de trabalho



APÊNDICE B



Apêndice B

QUESTIONÁRIO

Somos Investigadores da Universidade Lusíada de Lisboa e o objetivo deste inquérito é apenas académico.
Vimos pedir-lhe que responda a algumas perguntas sobre a sua história pessoal e sobre o modo como se sente neste momento. Peça-lhe também que seja o mais sincero possível nas suas respostas.

OBRIGADO pela Sua Colaboração

Preencha o questionário de acordo com o exemplo, utilizando caneta azul ou preta e seleccionando apenas uma resposta por questão.

Não preencha assim ☐ ☐

Preencha assim ☒

PARTE I

GRUPO I - ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Assinale com um X o quadrado correspondente à sua Idade

- ☐ 15 anos ☐ 16 anos ☐ 17 anos ☐ 18 anos ☐ 19 anos
☐ 20 anos ☐ 21 anos ☐ 22 anos ☐ 23 anos ☐ mais de 23 anos

2. Assinale com um X o quadrado correspondente ao seu Sexo

- ☐ 1. Feminino ☐ 2. Masculino

3. Assinale com um X o país onde nasceu e onde nasceram os seus pais

PAÍS	ALUNO	PAI	MÃE
1. Angola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cabo Verde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Guiné-Bissau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Moçambique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. S. Tomé e Príncipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Outro país Africano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Outro país da União Europeia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Outro país da Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Continente americano (ex: Brasil)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ásia ou Oceânia (ex: Timor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO II - CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DO ALUNO E FAMÍLIA

4. Considere os elementos que fazem parte do seu agregado familiar (vivem consigo na mesma casa). Preencha os quadros seguintes, indicando as informações solicitadas, para cada um deles, de acordo com os exemplos apresentados:

Se do seu agregado familiar fizer parte alguém que esteja a estudar, utilize a tabela das Habilitações Académicas para indicar o nível de ensino que está a frequentar.

Parentesco	Idade	Situação Escolar		Habilitações Acadêmicas (Indicar a letra correspondente às habilitações na tabela (a))											
		Estuda	Não Estuda	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
Ex: (Irmão)	11	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pai/Padrasto		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Mãe/Madrasta		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Irmão/Irmã		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Outro		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

TABELA (a) - Habilitações Académicas (Estudos)

A	Nunca frequentou a escola
B	Frequentou a escola mas não completou a 4.ª classe
C	1.º ciclo (4.ª classe)
D	2.º ciclo (6.ª classe/ensino preparatório)
E	3.º ciclo (9.º ano de escolaridade/antigo 5.º ano)
F	Ensino secundário (12.º ano/antigo 7.º ano)
G	Curso técnico profissional (Nível III)
H	Curso profissional (Nível I, II ou III)
I	Curso de Especialização Tecnológica (Nível IV)
J	Curso de Educação e Formação
L	Curso superior



Parentesco	Situação perante a profissão (Qual destas é (ou era) a situação dos elementos que constituem o seu agregado familiar, face ao trabalho?)					
	Desempregado	Reformado	Exerce uma profissão por conta própria	Exerce uma profissão por conta de outrem	Ocupa-se das tarefas da casa/ é doméstico(a)	Estudante
Ex: (irmão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pai/Padrasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe/Madrasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão/Irmã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

As questões 5 e 6 deverão ser preenchidas apenas pelos alunos cujos pais não nasceram em Portugal

5. Que língua se fala em sua casa? (Assinale com um X a opção que melhor responde à questão formulada):

- ☐ 1. Apenas a Língua Portuguesa
☐ 2. Apenas a língua do país de origem do meu pai/padrasto
☐ 3. Apenas a língua do país de origem da minha mãe/madrasta
☐ 4. As diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa
☐ 5. As diferentes línguas, embora predominantemente a(s) língua do(s) país(es) de origem dos meus pais/padristos

6. Que língua(s) fala com os seus amigos? (Assinale com um X a opção que melhor responde à questão formulada):

- ☐ 6. Apenas a Língua Portuguesa
☐ 7. Apenas a língua do país de origem dos meus amigos
☐ 8. Diferentes línguas, embora predominantemente a Língua Portuguesa
☐ 9. Diferentes línguas, embora predominantemente a(s) língua do(s) país(es) de origem dos meus amigos

7. Para cada uma das seguintes frases faça uma cruz na coluna que melhor se ajusta à sua situação, de acordo com a escala:

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
7.1. Os meus pais (padrasto/madrasta) lêem livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Os meus pais (padrasto/madrasta) lêem revistas/jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. Os meus pais (padrasto/madrasta) vão ao cinema, teatro ou outros espectáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. Por hábito, em casa, faço pelo menos uma refeição diária com toda a família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. Em casa falo dos locais que frequento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. Em casa falo dos meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. De um modo geral, os meus pais sabem os locais que eu frequento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. Os meus pais (padrasto/madrasta) participam em movimentos associativos como: associações desportivas/recreativas/culturais/religiosas; sindicatos/organizações profissionais/partidos políticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20814

8. A ocupação dos tempos livres

8.1. Assinale, com um X, nos quadrados das Tabelas seguintes, a(s) actividade(s) de que mais gosta.

DESPORTO

- | | | | |
|--|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01. Atletismo | <input type="checkbox"/> 04. Futebol | <input type="checkbox"/> 07. Natação | <input type="checkbox"/> 10. Pesca |
| <input type="checkbox"/> 02. Ciclismo | <input type="checkbox"/> 05. Ginástica | <input type="checkbox"/> 08. Motociclismo | <input type="checkbox"/> 11. Futebol de Salão |
| <input type="checkbox"/> 03. BTT | <input type="checkbox"/> 06. Jogging | <input type="checkbox"/> 09. Dança | <input type="checkbox"/> 12. Outro |

MÚSICA

- | | | | |
|--|--|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 13. Música Portuguesa | <input type="checkbox"/> 14. Música Pop/Rock | <input type="checkbox"/> 15. Rap/Hip Hop | <input type="checkbox"/> 16. Outra |
|--|--|--|------------------------------------|

HOBBIES

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 17. Internet | <input type="checkbox"/> 18. Cinema | <input type="checkbox"/> 19. Leitura | <input type="checkbox"/> 20. Outra |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|

8.2. A partir da lista anterior indique, até cinco, as actividades que pratica, nos seus tempos livres, colocando nos espaços em branco da tabela seguinte, o número dessa(s) actividade(s) (Ex.: Atletismo: 01; Música Rock : 14; Internet: 17; Outra:20).

	Actividade		Actividade		Actividade		Actividade		Actividade	
EX:	0	1	1	4	1	7	2	0		

8.3. Dos locais de diversão a seguir indicados, seleccione os 3 que mais frequenta, colocando um X nos quadrados correspondentes.

- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Café | <input type="checkbox"/> 4. Ginásio | <input type="checkbox"/> 7. Teatro | <input type="checkbox"/> 10. Outro |
| <input type="checkbox"/> 2. Rua | <input type="checkbox"/> 5. Bar | <input type="checkbox"/> 8. Associação Recreativa | |
| <input type="checkbox"/> 3. Discoteca | <input type="checkbox"/> 6. Cinema | <input type="checkbox"/> 9. Casa | |

GRUPO III - PERCURSO ESCOLAR

9. Qual o seu desempenho relativamente à Língua Portuguesa? (Assinale com um X a opção que, de acordo com a escala, melhor caracteriza o seu domínio da Língua Portuguesa nos dois aspectos que se indicam)

Muito fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom
-------------	-------	----------	-----	-----------

9.1. Domínio do Português falado

9.2. Domínio do Português escrito

10. Preencha o quadro seguinte de acordo com as seguintes instruções:

- Linha 1: Marque um X, nos quadrados, de modo a traduzir o seu percurso escolar até ao momento actual (inclusivamente);
- Linha 2: No caso de não ter transitado de ano(s), indique-o;
- Linha 3: Indique o(s) motivo(s) da(s) reprovação (ões), marcando um X no local apropriado.

	Antecedentes escolares		Ensino Básico			Ensino Secundário/ profissional		
	Jardim de Infância	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	10º ano / 1º ano	11º ano / 2º ano	12º ano / 3º ano
Linha 1	Frequentou/ Frequenta actualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linha 2	Reprovações		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linha 3	Motivo(s) da(s) reprovação (ões)	Abandono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Faltas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Doença	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Excesso de negativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20814

11. Assinale com um X a opção que corresponde às suas habilitações de ingresso no curso que frequenta:

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. 9.º ano de escolaridade do ensino regular | <input type="checkbox"/> |
| 2. 9.º ano de escolaridade do ensino recorrente | <input type="checkbox"/> |
| 3. Curso de Educação e Formação (Qualificação Profissional de Nível 2) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Curso de Aprendizagem (Qualificação Profissional de Nível 2) | <input type="checkbox"/> |
| 5. Frequência de um curso de nível secundário | <input type="checkbox"/> |
| 6. 12.º ano de escolaridade | <input type="checkbox"/> |
| 7. Outra | <input type="checkbox"/> |

12. Para cada uma das seguintes frases faça um X na coluna que melhor se ajusta à sua situação, de acordo com a escala:

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
12.1. Estudo na minha casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2. Os meus pais (padrasto/madrasta) ajudam-me nas tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3. Os meus professores mostram interesse pelos alunos, enquanto pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. Sinto que há respeito entre os colegas de escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5. Sinto que os funcionários da escola respeitam os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6. Tenho conhecimento dos programas e actividades extra-curriculares oferecidas pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.7. Quando tenho dúvidas sobre a matéria de estudo recorro aos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.8. Sempre que necessitei, a escola deu-me orientação vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.9. O Conselho Executivo/Director desta escola apoia os alunos na resolução de problemas escolares, pessoais e disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.10. Quando tenho dúvidas sobre a matéria de estudo recorro aos meus pais (padrasto/madrasta) ou outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.11. Os professores são amigos dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.12. Quando me encontro em situação difícil posso contar com o apoio dos meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.13. Quando necessito tenho apoio escolar na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.14. A escola fornece informação sobre as saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.15. A escola é um local agradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.16. Os meus pais (padrasto/madrasta) vão à escola para tomarem conhecimento do meu rendimento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.17. Na escola cultiva-se o bom relacionamento entre todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.18. O Conselho Executivo/Director desta escola procura e utiliza ideias dos alunos sobre questões da vida escolar (actividades escolares, regras internas da escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.19. A escola fornece informação sobre as saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Indique, colocando um X, se participa, participou ou gostaria de participar em alguns dos seguintes cargos/actividades, na escola:

	Participa	Participou	Gostaria de participar
1. Actividades culturais/desportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Associação de Estudantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Delegado de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Assembleia de Escola/ Conselho Pedagógico da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



14. Na sua perspectiva quais foram os factores que tiveram mais influência na conclusão da escolaridade obrigatória (9.º ano)?
Os factores que se indicam na tabela seguinte foram apresentados por um grupo de colegas seus. Indique, para cada um deles, o seu grau de concordância, de acordo com a escala:

Discordo Plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
14.1. A minha força de vontade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2. A minha capacidade de organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3. Ser capaz de aprender com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4. A minha dedicação ao estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5. A atenção nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.6. Pensar que conseguia, que era capaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.7. O meu sentido de responsabilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.8. Ter vontade de ser uma pessoa culta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9. Ter tido o apoio dos pais (padrasto/madrasta) / família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.10. Ter tido a ajuda dos pais (padrasto/madrasta) na realização das tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.11. O incentivo dos pais (padrasto/madrasta) para me interessar pelos assuntos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.12. A persistência dos pais (padrasto/madrasta) para tirar boas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.13. A chantagem dos pais (padrasto/madrasta) pelas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.14. Satisfazer a vontade dos pais (padrasto/madrasta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.15. O bom relacionamento na família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.16. As boas condições económicas proporcionadas pela família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.17. O ter, em casa, um local próprio para estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.18. Os professores ajudaram-me a ultrapassar as minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.19. O incentivo dado pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.20. Os bons métodos de ensino dos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.21. As boas condições proporcionadas pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.22. Os conteúdos das disciplinas eram interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.23. A facilidade de transitar no 3.º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.24. O apoio dos colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.25. A grande força dada pelos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Em relação ao curso que está a frequentar, como o avalia?

Para cada uma das frases que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Inadequado	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
15.1. Interesse dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Aspectos práticos das disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3. Recursos disponibilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4. Instalações e equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5. Relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.6. Relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.7. Relacionamento com a escola/instituição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.8. Empenho e disponibilidade dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO IV - AUTO-ESTIMA DO ALUNO

16. Para cada item faça um X no número que corresponde à concepção de valor que tem por si próprio(a), de acordo com a escala:

Discordo Plenamente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo Plenamente
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
16.1. No geral estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.2. Por vezes penso que não sou nada bom(boa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.3. Sinto que tenho um bom número de qualidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.4. Estou apto(a) para fazer coisas tão bem como a maioria das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.6. Sinto-me por vezes inútil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.8. Gostava de ter mais respeito por mim mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.9. Em termos gerais estou inclinado(a) a sentir que sou um falhado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.10. Tomo uma atitude positiva perante mim mesmo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO V - MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO

17. Por que razão decidiu frequentar o ensino secundário?

Para cada uma das razões que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Pouco Importante	Alguma Importância	Importante	Muito Importante	Decisivo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
17.1. Melhores possibilidades de encontrar um emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.2. Mais possibilidades de encontrar um emprego bem pago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.3. Poder desempenhar a profissão desejada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.4. Contribuir para a minha formação pessoal e intelectual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.5. Melhorar a minha situação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.6. A família pressionou-me a estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.7. Os amigos também frequentam o ensino secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.8. Ocupar os tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.9. Poder vir a frequentar um curso superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.10. Poder vir a frequentar um curso de especialização tecnológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.11. Os professores aconselharam-me a frequentar o ensino secundário/profissionalizante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.12. Não ter conseguido entrar noutro curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. A tabela seguinte apresenta um conjunto de razões que podem explicar o seu ingresso no curso que está a frequentar. Qual o grau de importância que atribui a cada uma delas?

Para cada uma das razões que se seguem, faça um X no número que mais se ajusta à sua avaliação, de acordo com a escala:

Pouco Importante	Alguma Importância	Importante	Muito Importante	Decisivo
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
18.1. Perspectiva de boas saídas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2. Acesso a uma profissão bem paga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3. Possibilidade de desempenhar uma profissão para a qual se sentia vocacionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4. Conseguir um emprego após o curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.5. Ser um curso prestigiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pouco Importante 1	Alguma Importância 2	Importante 3	Muito Importante 4	Decisivo 5
-----------------------	-------------------------	-----------------	-----------------------	---------------

	1	2	3	4	5
18.6. Possibilidade de desempenhar uma profissão útil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.7. Influência dos meus pais ou outros familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.8. Influência de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.9. Motivação para adquirir conhecimentos na área do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.10. Resultado dos testes de orientação vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.11. Funcionar numa escola/instituição próxima da minha área de residência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.12. Ser o único com vagas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.13. Seguir a profissão do(s) pai(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.14. Outra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. O que espera quando terminar o curso que está a frequentar? Selecciona com um X, por ordem de preferência, 3 frases que melhor se identificam com as suas perspectivas. (Identifique-as pela ordem de preferência: 1.ª, 2.ª e 3.ª)

	1ª Opção	2ª Opção	3ª Opção
1. Ingressar no ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ingressar no mundo do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aceder a uma profissão relacionada com o curso que estou a frequentar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aumentar as minhas oportunidades de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tornar-me empresário ou trabalhar por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ter mais confiança nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ser mais reconhecido pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Melhorar as minhas relações com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Melhorar o meu rendimento mensal e/ou o familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ser um bom profissional no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Na sua opinião quais são as qualidades que os empregadores (patrões) esperam dos seus funcionários? (Indique as três principais qualidades, assinalando-as com um X no quadrado respectivo).

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Responsabilidade | <input type="checkbox"/> 4. Espírito de iniciativa | <input type="checkbox"/> 7. Competência técnica |
| <input type="checkbox"/> 2. Dedicção à profissão | <input type="checkbox"/> 5. Respeito pelos superiores | <input type="checkbox"/> 8. Bom relacionamento humano |
| <input type="checkbox"/> 3. Capacidade de resolver problemas | <input type="checkbox"/> 6. Capacidade de trabalhar em equipa | |



ANEXOS

Lista de anexos

- Anexo A** - Portugal Faro e Setúbal foto JPG
- Anexo B** - Foto Mapa Faro
- Anexo C** - Concelho de Faro
- Anexo D** - Mapa de Faro com Freguesias
- Anexo E** - Concelho de Setúbal
- Anexo F** - Cronograma das fases de Desenvolvimento do estudo.
- Anexo G** - Entrevistas aos alunos
- Anexo H** - Entrevistas quem está no mercado de trabalho

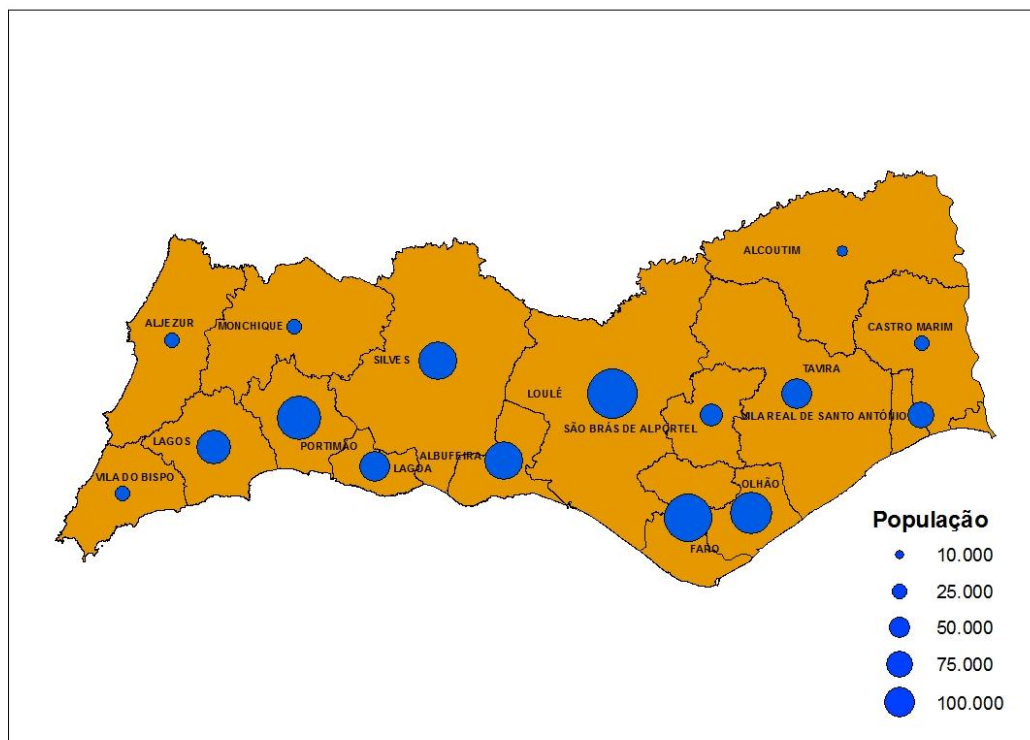


Anexo A



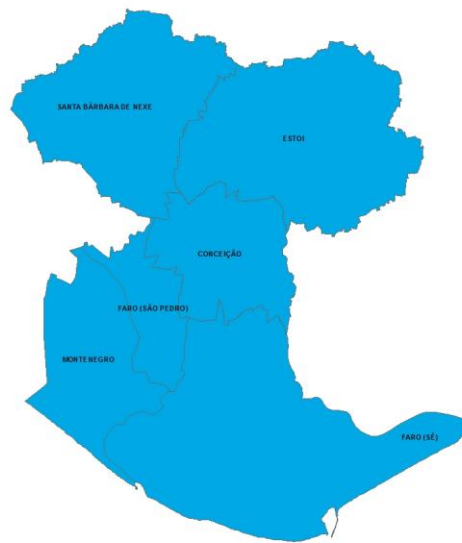


Anexo B



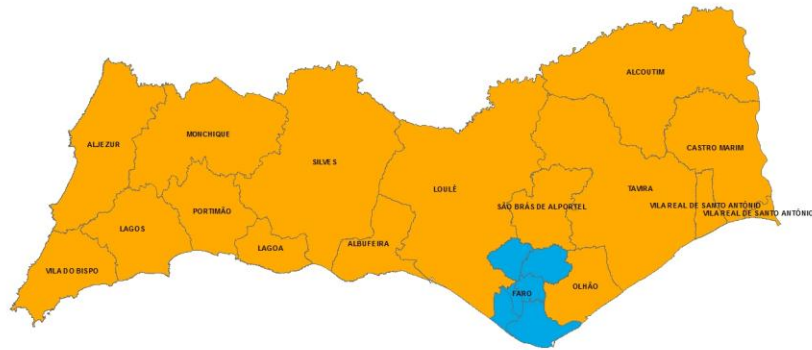


Anexo C





Anexo D





Anexo E





FASES		ACTIVIDADES	MESES															
			2010				2011											
			S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Fase I	A	Recolha de informação referente à população-alvo do estudo e com pertinência para o desenvolvimento do trabalho																
	B	Revisão bibliográfica sobre a temática do estudo																
	C	Elaboração de um Questionário																
	D	Validação do questionário																
	E	Elaboração de uma base de dados para recolha de informação																
Fase II	A	Aplicação dos questionários																
	B	Recolha dos questionários																
	C	Lançamento dos dados na base de dados criada																
	D	Análise dos dados obtidos na Fase II																
Fase III	A	Elaboração do guião de entrevista de histórias de vida																
	B	Aplicação das entrevistas																
	C	Transcrição dos relatos																
	D	Análise vertical dos casos através de procedimentos básicos de análise de conteúdo																
	E	Análise horizontal dos casos																
		Conclusão do texto final do estudo efectuado																

NOTA: prevê-se a apresentação de um relatório intermédio no final da Fase II



Anexo F



Anexo G

Entrevista a Ana

Primeiro vamos dizer-lhe que estudo estamos a desenvolver. O estudo pretende analisar o sucesso escolar dos alunos africanos de 2º geração. Entendemos que todos os alunos que já acabaram o 9º ano são alunos de sucesso bem como todos que acabaram o 12º ano e que estão inseridos no mercado de trabalho.

Pretendemos saber os factores que determinaram o sucesso escolar da Ana.

Para este estudo faz parte a aplicação de questionários as alunos actuais e de entrevistas a ex-alunos que já saíram da escolaridade. O que pretendemos é fazer uma espécie de história de vida. Uma primeira parte relacionada com a infância, uma segunda parte relacionada com a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, uma terceira parte que tem que ver com a frequência do ensino secundário e finalmente uma outra parte relacionada com o trabalho, com a inserção no mercado de trabalho.

I- FAMÍLIA

Que idade a Ana tem?

A: 23 anos

Tem irmãos? Com que idades?

Ao todo somos 5 irmãos, tenho um irmão gémeo, tenho uma de 28,, outro de 20 e um irmão de 7 anos.

Os irmãos estudam?

Todos estudaram, fizeram a escolaridade obrigatória menos os menores. A mais velha fez até ao 11º ano não concluiu porque começou a trabalhar mais cedo e os outros estão no campo das vendas


Duas estão a estudar. Um está na mesma escola do que eu, a tirar educadora de infância e a mais nova está no 9º ano. A outra das gémeas está a trabalhar.

Vive com os Pais?

Vivo com o pai, a minha mãe faleceu á cerca de 2 meses, com o meu irmão gémeo e as minhas irmãs.

Há quando tempo veio o seu pai para cá?

Não me lembro muito bem, pois era a mais a minha mãe que me contava como vieram para cá. O meu pai nunca foi muito de falar da sua infância, nem da vida dele. Mas sei que a minha mãe chegou cá a Portugal aos 18 anos.



Os pais casaram cá?
Casaram cá e conheceram-se cá.

Não sabe nada ou não recordações sobre esse período em que chegaram a Portugal?
Chegaram em 1970 acho eu, mas conheceram-se cá.

Já agora o que faz o pai?
O pai trabalha na construção civil como encarregado geral.

E a mãe o que fazia?
A mãe era comerciante, tinha o negócio dela, teve vários restaurantes.

Era toda virada para o negócio?
Sim. Nós tentamos pegar no negócio, mas...nem eu, nem o meu irmão, nem o meu pai estávamos virados para lá. Era mesmo ela que tinha mão para aquilo.

Que idade tem o seu pai?
50

Sempre exerceu essa profissão?
Sim, mas eu sei que antes ele era para acabar estudos nessa área da construção...na área de engenharia.

Que habilitações tinha?
Na altura tinha a 4º classe, mas acho que não acabou nada de estudo depois disso. Se tivesse acabado podia estar muito melhor.

Os avós moram ainda em cabo Verde?
Sim

Mas tem avós ainda?
Não

A sua família é toda de Cabo Verde?
Sim

Essa sua ideia de ir lá agora era para visitar alguns familiares?
Tenho lá tios.

Irmãos do seu pai ou da sua mãe?
Da parte do meu pai e tenho irmãos da minha mãe.

Passamos agora ao percurso escolar

ESCOLA

Quais são as recordações positivas ou negativas da escola até ao 9º ano? Coisas que correram bem e que não correram bem? Pessoas que marcaram positivamente ou negativamente. Tenho muito pontos positivos e alguns negativos, sou muito tímida. Quando era pequenina vivi sempre houve diferença do meu irmão, ele era mais

São gémeos mas diferentes...

Eu sou mais introvertida ele era mais extrovertido, na altura ele dava-se muito melhor do que eu. Tive muito aspectos positivos e uma professora que me marcou muito foi a minha professora do ensino primário...ensinou-me bem na altura os professores eram mais rígidos mas ela tinha aquela maneira de ensinar e para mim marcou-me e tá-se a reflectir bastante agora, principalmente no meu campo de trabalho. Foi a maneira como ela me ensinou e ainda hoje a vejo na rua e ela conhece-me e lembramo-nos de algumas coisas da época.

A professora do 1º ciclo era uma pessoa exigente. Que tipo de relação ela estabelecia consigo?

Acarinhava-me e como todos. Como era bastante tímida ela dava-me muita atenção.

Foi este facto que lhe deu animo para continuar a estudar?

Sim

Apesar de esta professora ser exigente foi isso que lhe deu preparação para continuar?

È isso.


Pode continuar a falar de outros aspectos que a tenham marcado. Relação com os colegas, as amizades...

Fiz uma amizade muito grande com uma colega minha que até hoje dura.

Geralmente estas amizades de 1º ciclo duram ...

Não fiz muitas mas se passar na rua por algum que foi da minha turma ainda me lembro.

Estabeleceu uma relação mais profunda com essa amiga?



Essa amiga não foi na primária, foi na pré-primária e estamos muito apegadas uma à outra, tivemos sorte de ser da minha turma e ela apoiava-me muito e até hoje ainda é assim

O que quer dizer com o facto de a sua amiga a apoiava muito? Porque é que sentia vontade desse apoio? Porque lá está era uma pessoa muito tímida, introvertida, era muito insegura qualquer coisinha tinha medo, hoje estou muito diferente

E os seus pais o que é que faziam? Era assim tão tímida? A minha mãe sabia como é que eu era, não fazia muito caso. Já o meu irmão puxava mais por mim. A minha mãe deu-me também uma educação, não foi tão rígida, mas foi bastante boa e hoje também agradeço bastante á minha mãe e a essa minha professora.

Via na mãe uma amiga.
Com ela aprendi bastante

Aspectos negativos ainda não me falou, não é só falar nas coisas boas.
Acho que acontece com todas as crianças aquelas injustiças que ficam marcadas entre colegas e irmãos, entre familiares...mas isso coisas que acontecem em todo lado.

Na escola havia alguma coisa da qual não guarda boa recordação? Com colegas?
Houve só num período não me lembro muito bem ...a minha timidez fazia com que eu não falasse muito o meu irmão participava muito mais. Para além da professora apoiar muito, ela dizia que eu era melhor, lá está até hoje tem aquela preferência por mim. Para a minha mãe, o meu irmão era o preferido, mas acontece com qualquer irmão.

Os seus pais têm o hábito de ler livros, jornais em casa?
O meu pai jornais. A minha mãe tinha o hábito de ler livros e até nos incutia isso.

E ir ao cinema e teatros?
Sim ela até nos dizia que quando era jovem gostava muito de cinema, teatro, leitura e até trabalhou na rádio. Falo por mim e pelo meu irmão gémeo pois somos mais parecidos com ela.

Em relação á escola como é que era a sua mãe e o seu pai?

Eram bastante preocupados connosco, mais a minha mãe, era a minha mãe que falava connosco. Perguntava quando chegavam as notas.

As notas eram boas?

A minha mãe queria mais e melhor, mais e melhor, quando mudávamos de período ela tinha o hábito de ver os matérias, lápis, canetas, cadernos como as folhas estavam dobradas.

Essa exigência e rigor acabaram por serem transmitidos?

Sim na altura era difícil saber o que a minha família estava a fazer... porque eu era assim mas ajudou e eu mudei bastante. Houve uma altura na minha vida que senti uma mudança na minha maneira de ser, na minha personalidade e acho que isso foi fruto daquelas coisas que a minha mãe me ensinou.

Lá em casa apesar de os seus pais serem de origem Cabo-Verdiana falava-se só português?

Sim

Nunca o crioulo?

Não. Comigo, entre eles por vezes sim. Eu nunca tive jeito para falar o crioulo, mas o meu irmão sabe falar muito em.. É uma coisa que não pega, não sei.

Para além do que faz, que tipo de ocupação tem nos tempos livres. Faz algum desporto?

Eu fazia, agora este ano só me dedico à família. Fazia ginástica e desportos de dança durante a semana.

Gosta de música?

Música portuguesa, opera e música clássica.

E Hobbies, navega muito a Internet, Messenger?

Nada não gosto de Internet.

Não gosta muito de trabalhar com a máquina:

Não se tiver que trabalhar com o computador trabalho, se tiver que pesquisar alguma coisa pesquiso. Tenho computador em casa e tenho Internet, mas não é cosia que me cativa.

Fala através d Messenger e conhecer pessoas?

Não acho piada a isso e depois os perigos que há hoje na Internet. Eu gosto muito de ler e por isso conheço coisas que aconteceram as pessoas por causa da net.



Ensino secundário

Porque decidiu ingressar neste curso que frequentou?

Foi uma história um bocadinho complicada. Passei para o ensino secundário 10º ano (Ensino regular) aqui em Olhão e fui para uma área que desse para um trabalho relacionado com crianças.

Então indicaram-me a área científico-natural através dos testes vocacionais. Torci um bocadinho o nariz e sempre tive aquela ideia de trabalhar com crianças por isso fui e até tentei humanidades.

No 10 ano mudou de área?

Sim mudei

Perdeu aí um bocado de tempo?

Sim perdi, acho que foi 3 anos...mas não fiquei nada satisfeita com o ensino secundário e aquilo não me dizia nada, nada.

Porquê? O que é que achou?

Nunca gostei nada maneira que os professores ensinavam e embirrei com essa forma de ensinar. Nunca davam oportunidade a aqueles alunos com mais dificuldades e eu tinha dificuldades a quase todas as disciplinas. Depois sempre disseram que eu tinha jeito para artes, mas isso para mim só serve como passatempo. Gosto muito de artes e de tudo o que tenha a ver com artes. Mas só que isso para mim não dava, nunca me fascinava muito. (NOTA: ALUNA passou por científico Natural, Humanidades e artes) Depois peguei em mim e disse "mãe vou deixar a secundária" e fiquei um ano sem fazer praticamente nada.

Como reagiu a sua mãe?

Não gostou, ficou muito preocupada comigo e eu até fiquei muito desanimada. Nunca pensei que isso fosse acontecer comigo ficar em casa sem fazer nada e nessa altura o meu irmão até já trabalhava tinha acabado o curso de desenho na área de construção civil (curso Profissional) - desenhador instrumentista. E eu vi ele já a encaminhar-se e eu a ficar para trás. Comecei a procurar cursos e vi um papelinho na rua sobre cursos profissionais. Parecia uma coisa caída do céu. Eu disse "vou á procura disto seja onde for".

E seja que curso for?

E seja que curso for

Nessa altura já não importava o curso?

Para maior das minhas surpresas fui lá a essa escola e tinha lá os cursos que eu gostava. E eu fiquei tão contente, inscrevi-me perguntei o que era necessário e esperie mais um bocadinho para entrar no curso.

E que curso foi esse?

Curso de técnica auxiliar de Educação.

Vamos fazer um resumo: chegou a frequentar o ensino secundário de acordo com os teste de orientação vocacional que realizou, passou por várias áreas, achou que não tinha nada a ver consigo. Do que percebi, tinha algumas dificuldades e os professores não ajudaram, não houve motivação por parte dos professores, não se sentiu bem e saiu. Mas quis sempre qualquer coisa de bom. Seguiu também o exemplo do irmão que decidiu fazer um curso profissional e já estava encaminhado na vida profissional e quis seguir também esse exemplo.

Sim quis seguir esse exemplo


Uma maneira rápida de se afirmar profissionalmente. Na altura não se importou com o tipo de curso, mas até encontrou aquele que no seu íntimo sempre desejou. Já agora com que grau se cumpriram as expectativas pessoais e profissionais em relação a esse curso?

Quando foi para o curso e no final do curso como se cumpriram as suas expectativas iniciais? No fundo o que é que achou do curso?

Aprendi bastante com o curso tanto a nível profissional como pessoal, fiz bastantes amizades, aprendi bastante...eu cresci com o curso. Não foi só um curso que me ensinou o que haveria de fazer quando tivesse "encalhada", mas ensinou-me tudo ...a vida, aprendi muita coisa mesmo. Criei uma relação com os professores bastante óptima. Éramos todos uma família lá naquela escola. Por acaso fiquei como muito boas recordações e também com muito boas amizades e até mesmo quando acabei o curso tive sorte passaram poucos meses e fiquei logo empregada aqui num colégio por causa de uma professora que me indicou à directora desse colégio.

Foi uma professora sua do curso que lhe indicou?

Sim, lá estavam a precisar de pessoal como a professora tinha lá o filho, ela soube e assim que soube ela encaminhou-me logo e disse que esta aluna era a pessoa ideal. Mas eu não soube de nada, quem me veio contar mais tarde foi a própria directora. Quando comecei a trabalhar lá, houve logo aquele choque porque eu nunca tinha trabalhado não é? Sempre trabalhei no restaurante da minha mãe, ou no café dela, sempre atendi ao público, tive essa



experiência mas gerir aquilo pronto, não havia mais nada a fazer Quando me deparei com várias pessoas, com vários pais fiquei....

Ficou um bocadinho com medo.

Sim com bastante medo, houve um dia que cheguei a casa e até comecei a chorar...não sabia nada o que era trabalhar mesmo a sério. Lá tive o apoio outra vez da minha mãe. Ela teve a dar-me algumas dicas de como era e como é que não era. Então a partir desse dia sempre fui trabalhar com muita vontade e até hoje vou trabalhar com muita vontade.

Continua a trabalhar no mesmo sítio?

Há 3 anos.

Já está mesmo efectiva?

Efectiva

Gosta do trabalho?

Adoro. Tem boas instalações com boas salas. Até me podia calhar um sítio, um estabelecimento que tivesse as piores condições, desde que eu esteja a trabalhar com crianças, para mim tudo bem

Acha que o curso que tirou se adequa perfeitamente as funções que está a exercer agora? Ou acha que foi mais teórico e devia ser mais prático, em alguma crítica?

Eu durante os 3 anos de curso tive uma boa experiência, porque estagiei durante esses 3 anos em 3 sítios diferentes, totalmente diferentes. No 1º ano foi para um colégio, em que só há pessoas da alta sociedade, então deparei-me com vários tipos de pessoas desse tipo. No 2º ano fui para outro colégio totalmente diferente, más condições, sala pequenas, crianças muito pequeninas que nem podiam estar lá, pronto são coisas que a pessoa vivência e que aprende. No 3º ano foi outro ano até fui bastante elogiada, não para me gabar mas foi o que me disseram e fartaram-se de dizer durante o ano que tive lá a estagiar e até era para estar lá mas depois as coisas não correram muito bem.

E aparecer logo esta oportunidade proporcionada pela sua professora

Até hoje e até faço mais tempo do que de auxiliar porque a minha colega educadora confia bastante em mim e se for preciso faço as coisas. Se há uma dia que ela tenha bastantes coisas para fazer, ela dá-me tudo, pode sair da sala descansada porque diz-me "Ó Ana eu confio em ti, sei que és uma pessoa capacitada para fazer tudo aquilo que eu

posso fazer e nem preciso de te dar orientações. E tu nem precisas de me perguntar nada , por isso saio da sal descansada e tu ficas aqui.

Numa frase ou numa palavra se tivesse que se caracterizar como profissional como o faria? Como se define como profissional?

Uma pessoa bastante responsável, não tão perfeccionista, mas quase lá perto. E adoro o trabalho que faço e acho que sim que sou a pessoa mais indicada.

Á custa do trabalho e do apoio da sua mãe...

Actualmente está solteira?

Não estou noiva.

A Ana está a pensar em seguir o ensino superior? Na sua área tirar o curso de educadora de infância? Aqui em Faro? O ano passado estive mais inclinada para tirar, para ir lá mesmo à Universidade s-to que as coisas não me correram bem e a nível monetário não tive mesmo possibilidades de fazer isso

E se tiver oportunidade?

Se tiver oportunidade faço sem hesitar

Era o curso que queria fazer? Educadora de infância?

Sim até mesmo quando acabei o curso

Até porque está na linha directa de técnica auxiliar pode fazer educadora de infância do pré-escolar ou 1º ciclo

O que mais gostaria de conseguir para si futuramente?


Gostava de tirar o curso de educadora de infância, se tivesse possibilidades tirava logo, mas só que a coisa não está fácil não é? As coisas estão um bocadinho a anadra para trás e isto não ajuda nada, mas se tiver possibilidades tiro logo.

Sem ser o curso o que espera da vida?

Eu estou á espera de me casar para Outubro (risos). Vais ser bom tanto que há um ano sem conhecer o meu namorado nem sequer pensava em conseguir arranjar um namorado.

Estava só virada para o trabalho?

Era só trabalho.



Mas a vida não é só trabalho.
Pois...damo-nos super bem e respeitamo-nos um ao outro. Ele
sabe que eu gosto muito do trabalho que tenho.

Ele trabalha em quê?
Ele é segurança

Segurança privada?
Sim

Temos aqui um bom exemplo de sucesso, este sucesso não é só
por ter o 12º ano, mas em termos pessoais e familiares.
Agradecemos por esta pequena conversa.

Entrevista a Aparecida

Vamos tentar nesta entrevista, a trajectória da sua vida pessoal e profissional. Os seus dados biográficos e dados da sua família, vamos começar por perguntar

I- FAMÍLIA

P: Que idade a Aparecida tem?

R: 23 anos

P: Tem irmãos? Com que idades?

R: 6 irmãos, tenho 2 mais velhos do que eu, o Cristiano com 27 e o Rodolfo é 1 ano mais velho do que eu, depois tenho o Francisco que é jogador da bola profissional joga no Imortal de Albufeira tem 21 anos, depois tenho o João que tem 16, a Janete 14 e o Franklin tem 8.

P: E os mais velhos trabalham?

R: Não estão cá mas trabalham um deles está cá. O mais velho está em Lisboa e o Rodolfo que é 1 ano mais velho do que eu está na Guiné.

P: Está a trabalhar?

R: Penso que sim.

P: Saiu daqui há muito tempo?

R: Não, ele não chegou a vir para cá.

P: Então quando é que a veio para cá?

R: Pois a minha mãe quer trazê-lo mas está difícil vir para cá.

P: Quando é que a Aparecida veio para cá?

R: Vim para cá muito nova com os meus 3, 4 anos, vim para cá porque a minha mãe teve uma complicação, pois tinha 36 anos e era uma gravidez de risco e veio para tratar-se e depois acabamos por gostar de estar aqui e ficámos.

P: Os seus irmãos têm todos estudos?

R: Sim os mais pequenos ainda estão a estudar. O Francisco desistiu, a bola subiu-lhe à cabeça, desistiu no 12º ano, mas ele diz que agora vai tentar acabar, pois tem algumas disciplinas.

P: É uma família que se preocupa com os estudos?

R: A minha mãe praticamente obriga, o João também joga à bola e não quer saber, mas a minha mãe obriga-o. A Janete projecta-se muito em mim e quer ser como eu..

P: Os pais trabalham?



R. Sim, sim a minha mãe trabalha na Four Seasons (Hotel) o meu pai trabalha com pintura na construção civil.

P: Tem alguma recordação que a tivessem marcado durante a sua infância. Como decorreu a sua infância?

R: É assim comparado com muita gente acho que até tive uma boa infância, quando vim para aqui foi um bocado difícil a integração, pois para já não falava português e depois fui criada como filha única. Quando vim para aqui sempre fui uma criança muito problemática, porque sempre tive muitas alergias e questões de saúde. Então a minha avó lá na Guiné tem uns costumes assim muitos esquisitos, a minha mãe foi dada para casamento ao meu pai.

P: São questões culturais...

R: Sim, aquelas coisas da cultura, os meus irmãos mais velhos foram educados pela minha avó, como eu era a única menina fui educada pela minha mãe, então vim com a minha mãe para aqui, foi por isso que os meus irmãos não vieram logo. O meu irmão Cristiano (NOTA: o mais velho) veio quando eu já estava cá à 3 ou 4 anos. Então quando viemos para aqui custou-me um bocado a adaptar porque era um bocado mimada e as pessoas daqui não ajudavam muito.

P: Sentiu alguns problemas de adaptação?

R. Custou um bocado a adaptar-me aqui tanto que no início o meu pai fazia-me as vontadinhas todas, se eu não queria ir à escola, porque eu lá não me sentia bem e não sei o quê....para já não falava a mesma língua do que eles, depois quando eles falavam comigo era chacota, aquelas coisas de criança.

P: Se calhar foi só durante a infância, mas depois quando passou para a escola, nos anos mais avançados deixou de sentir?

R: Com algumas pessoas eu sentia racismo.

P: Sentiu?

R: Senti

P: Acha que existe?

R: Eu acho que existe, eu senti muito, até senti na escola de hotelaria no 1º ano que eu andei lá.

P: Especifique lá, o que acho ali?

R: Por exemplo, os professores costumam dizer que os alunos são todos iguais eu acho que é mentira porque há sempre aquele que o professor se identifica mais, não sei por algum motivo.

P: Eu também digo, como professora que isso deve ser natural, os professores são pessoas têm empatias com uns que não podem ter com outros agora isso não pode interferir na relação profissional

R: Exacto é isso e não só, tenho uma professora minha que agora não interessa o nome, ela era daquelas pessoas que me ignorava por completo, às vezes a minha colega do lado dizia “ò professora a Aparecida fez-lhe uma pergunta”. Eu sou daquelas pessoas que gosta muito de participar na aula e sou muito expressiva, não tenho cá tabus nem vergonha. Então eu falava alto e bom som e ela ignorava-me e quando uma daquelas que ela tinha mais afinidade intrevia, ela dizia “ah eu não ouvia” e eu respondia “mas como é que não ouviu se eu praticamente gritei. As vezes tinha que lá chegar e tocar-lhe E eu via que ela....acho que a pessoa também se sente.

P: Qual foi a sua reacção?

R: No inicio eu reagia mal, mas depois foi-me indiferente porque eu vi que quando eu reagia mal era pior porque ela prejudicava-me também nas notas. Lembro-me que eu tirava boas notas, era de línguas e eu dominava bem Eu tirava 14, 15 chegava ao final do período e ela dava-me 12,13. Aquilo magoava-me imenso, havia lá uma colega minha que tirava 10,11 e chegava a ter uma nota melhor que a minha, eu nunca me meti com ela porque também não tinha culpa e até cheguei a comentar isso como meu OIT, que depois me disse deixa ver como é que as coisas andam.

ESCOLA

P: Já começou a falar um pouco do seu percurso escolar. Como é que correu a escolaridade obrigatória? Se passou sempre? Se os professores e os colegas influenciaram?


R: Nunca repeti um ano. A minha escola primária fiz ali naquela escola velha aqui Quarteira, não me lembro agora o nome. Mas fiz lá até à 2ª classe, ou 3ª classe, depois passei para esta aqui mais perto, porque aquilo era um bocado distante da minha casa. Os meus tinham que estar sempre a levar-me e como era muito longe eu também não conhecia o caminho. Depois a 4ª classe fiz neste primária aqui que está ao pé da D. Dinis (Escola). Tem aqui 3 escolas, uma primária, uma C+S e uma secundária. Depois passei para a C+S que está mesmo ao lado. Fiz lá até ao 9º ano e fiz o 10º ano na Dr.ª Laura Aires.

P: Mas também aqui?

R: Exacto tudo em Quarteira.

P: Passou todos os anos e a atitude dos professores e dos seus colegas? Acha que tiveram influência nesse percurso?

R. Houve uma professora minha do 8º ano da escola C+S que me influenciou bastante , que eu admirava bastante era de ciências. Acho que influencia muito, quando te dás bem com um professor faz com que gostes da disciplina, que e apliques, passou a ser a minha disciplina favorita, tanto que eu só tirava 5 naquela disciplina. Adorava , adorava tanto a disciplina como a professora.



P: E os pais no meio disso tudo?

R. Os meus pais são, como é que eu hei-de dizer, não é por opção, mas sempre foram um bocado ausentes no acompanhamento escolar.

P: Ausentes no acompanhamento escolar, mas incentivavam?

R. Talvez eu sentisse mais da parte da minha mãe, pelo meu pai tinha parado na 4ª classe. A minha mãe sempre lutou muito para nunca deixar faltar nada. Também antes eu era a única menina até nascer a minha irmã mais nova, ela sempre me apoiou muito. Se não fosse por ela eu se calhar não tinha entrado para a universidade tinha feito só até ao curso tecnológico. Como eu disse a minha mãe é mesmo tudo para mim. Tirando a minha mãe mais ninguém

P: Acabou a escolaridade obrigatória, entrou no ensino secundário, qual foi a área que frequentou?

R. Humanidade, 4º agrupamento – línguas.

P: Porque é que decidiu ingressar justamente nessa área?

R. Porque tinha e tem tudo a ver comigo. Gosto a área em si, mas por um lado para fugiu a matemática e eu com números, não é muito a ver comigo, sou mais com letras.

P: Depois acabou esse curso e acabou por ingressar na escola de turismo?

R. Na ETA (Escola de Turismo do Algarve) exacto.

P: Aí também não reprovou passou sempre?

R. Exacto

P: O que é que a motivou para ingressar nessa escola? Porque é que foi para esse curso depois de ter acabado um curso de nível secundário e sabia que lhe dava acesso directo à Universidade, porque é que fez esta passagem?

R. Eu fiz esse desvio por conselho de alguns professores meus e amigos meus. Principalmente por conselho do professor de Filosofia e da professora de inglês que sempre ouviu falar bem dessa escola e acho que a filha dela também fez esse pequeno desvio antes de ingressar no ensino superior. Depois estive também a investigar e por conselho de pessoas queridas acabei por fazer esse pequeno desvio e claro também tinha o curso que eu queria que era Turismo.

P: O turismo tem a ver consigo? É uma vocação?

R. Exacto

P: Teve orientação vocacional na escola?

R. Não por acaso nunca fiz.

P: Voltando um pouco à sua família qual é a profissão exacta da mãe, já vimos que trabalha no Four Seasons mas faz o quê concretamente?

R: Ela trabalha como ajudante de cozinha

P: Que língua se fala em sua casa? Língua portuguesa? Apenas a língua da origem da mãe neste caso?

R: Por acaso quando vim para cá, falávamos só crioulo por isso dificultou o aprender português.

P: E agora?

R: Agora falasse crioulo mas também se fala português por causa dos meus irmãos, mas eles entendem crioulo. Falasse mais crioulo do que português em casa.

P: Quando teve na escola teve colegas a falar crioulo?

R Não tive essa sorte.

P: Falava sempre português?

R: Quando eu não baralhava, porque quando me irritava misturava o português com o crioulo. Ainda hoje isto acontece, às vezes falo com um colega meu, ele diz qualquer coisa eu começo a aborrecer-me e começo a falar em crioulo.

P: Em casa falam as 2 língua predominantemente o crioulo? Com os amigos é o português que fala?

R:. Não tenho amigos que falem o crioulo, tirando as minhas primas que quando estou com elas falo crioulo.

P: Escreve português ou escreve crioulo também?

R: Escrevo só português

P: Os hábitos em casa passam pela leitura de livros?

R: Mais eu.

P: Revistas, jornais?

R: Por acaso gosto mais de ler.

P: A Aparecida tem hábitos de ir ao cinema e teatro?

R: Não por aqui não há, só em Faro. Vou quando vou a Lisboa.

P: As refeições que faz em casa com a família são em conjunto todos os dias ou de vez em quando?



R: Nos dias da semana esquece, estão todos na escola. Mais ao jantar e ao fim de semana.

P: Em casa a Parecida fala dos locais que frequenta ou não?

R: Sou dói tipo independente deste pequenina, mas digo o essencial ou quando ela (Mãe) me pergunta.

P: A sua mãe conhece os seus amigos mais íntimos?

R: Conhece alguns, aqueles que eu me dou.

P Faz algum desporto?

R: Atletismo e natação. Atletismo sou federado. Natação já fui agora só faço por manutenção. Deixei os outros desportos, porque eu fazia duatlo, fiz basquetebol, voleibol e com o tempo tive que começar a cortar. Menos tempo para mim e mais tempo para a escola.

P: Que tipo de música gosta mais?

R: Sou sincera não gosto muito de música portuguesa, gosto mais de hip hop. Sou poucos os portugueses que eu gosto Luís Represas, Madreus não é como os meus irmãos que gostam dos Xutos e Pontapés.

P: Que hobbies é que tem na sua vida?

R: Prefiro a leitura ao cinema e a Internet.

P: Dos locais de diversão qual é aquele que mais frequenta?

R: Praia mas no Inverno, no verão não. E é o local que eu gosto de estudar. Sinto-me tranquila sou eu e o mar.

P: Neste momento domina bem o português falado e escrito?

R: Sim

P: Já sei que nunca reprovou, o que prova que é uma aluna boa, Já percebemos que fez o secundário na área das humanidades e fez o nível 4 após o secundário mais 2 anos e ingressou depois na universidade. Qual o local em que frequentemente estuda? Em casa ou fora de casa?

R: Em casa e à noite.

P: Participa nas actividades culturais da Universidade?

R: Gosto de participar nessas coisas e tento-me integrar bem , porque aqui à uma associação que ajuda os estudantes africanos

P: Na sua perspectiva quais foram os factores que tiveram mais influência na conclusão da escola. Isto é a sua força de vontade, a família, colegas, professores.

R: Acho que é mesmo a minha força de vontade, porque nunca tive muito apoio de fora e há pessoas que dizem “estás na universidade?!” ou quando estava naquele curso tecnológico, infelizmente muitos das minhas colegas estão a trabalhar, casadas e a maior parte têm filhos, por exemplo tenho uma amiga que no 8º ano com 14 anos engravidou e agora tem uma filha que parece mais irmã. Sou a única do meu grupo de amigos que continuou, a maior parte acomodou-se, mete-me um bocado de impressão e no entanto tinha mais possibilidades do que eu para estudar.

P: Porque é que no seu íntimo isto aconteceu?

R:..Eu nunca tive nada de mão beijada e comecei a trabalhar logo aos 14 anos e assim continuo até hoje. Eu é que pago as minhas contas, a universidade, as minhas roupas, os meus estudos. Não é porque os meus pais não quisessem mas eles não podem. Tenho tantos irmãos que tive mesmo que fazer por mim e o único apoio psicológico que tenho é da minha mãe e o meu irmão Francisco que está sempre a dizer “tu és a única todos os outros (irmãos) estão-se marimbando”. Sempre me preocupei com o meu futuro, com o amanhã, não quero ter o mesmo futuro que a minha mãe, estou sempre a lutar para ter um futuro melhor do que ela teve. Se calhar se ela tivesse oportunidade como ela diz, ela tinha estudado e formado. Ela diz que a vida não permitiu, porque os pais dela morreram e ela foi educada por outras pessoas.

P: A Aparecida neste momento é o modelo para uma das irmãs?

R:..É, ela está sempre a dizer: “eu quando for grande quero ser como a mana.”

P: Tem uma vontade férrea de vencer?

R:..É e depois eu vejo só Africanos, não só mas também os portugueses resignam-se muito com o que a vida lhes dá e não vão à luta. Uma coisa corre mal e desistem logo. Eu vejo a minha prima, ela quer entrar para enfermagem, não teve média, desistiu e foi-se acomodando, agora lá consegui que ela voltasse a pegar nos estudos e ela já está a dizer que não consegue, dá-me vontade de lhe dar uma chapada. É preciso um bocado de força de vontade e eu digo-lhe “se os outros conseguem porque é que tu não hás-de conseguir?”. Eu já chorei muito quando as coisas não me correm bem. Eu não sou muito de desabafar e a minha mãe diz “Porque é que estás tão calada?” e eu “Nada” e depois vem o meu irmão e diz “alguma coisa não lhe correu bem e já está aí toda coiso”.

P: A Aparecida tem uma auto-estima elevadíssima? No geral a Aparecida está satisfeita consigo mesma e sente que tem muitas qualidades.

R:.. Eu acho que tenho muitas qualidades e também tenho defeitos. A minha mãe diz que sou muito teimosa.

P: A Aparecida sente-se com valor. Sempre se sentiu integrada. Depois da discriminação que sentiu no ensino primário, sentiu mais alguma? Está perfeitamente integrada na sociedade? A questão da “Cor” voltou a aparecer?

R: Acho que ainda continuo a ter. Aconteceu uma coisa muito engraçada há 1 ano atrás, fui à procura de emprego para a zona da Quinta do Lago, Vale de Lobos porque pagam melhor e falei com o senhor por telefone e senti que agradei, mas quando o senhor me viu pessoalmente, eu si o desinteresse na cara do senhor por causa do meu tom de pele. Acabei por não ficar com o emprego que à priori já era meu por telefone, quando cheguei lá já não era bem assim. NO início não vou dizer que não me atinge, mas depois lá dou a volta por cima, não quer há quem queira.

P: Não terá sido um factor responsável pelo seu sucesso? O querer mostrar que a cor da pele não é importante?

R: Em muitas situações, quando sou a única preta no meio de todos eles, então eles dizem “Eh pá! Não é por mal mas...” é que eu vejo aquela coisa prejurativo, de eu ser preta e estar assim num patamar superior à aqueles que eles pensariam que eu chegasse. Eu até vejo as minhas colegas, que dizem assim “eu nunca pensei que tu chegasses onde estás” e eu digo assim: “porquê? És melhor do que eu? Porquê é que eu não posso estar aqui?”. Por exemplo quando eu trabalhei como relações públicas havia clientes que chegavam lá e diziam “tu és de aonde?” e eu dizia assim: “Sou da Guiné” e depois diziam “E estudaste?! Para chegar aqui?” e eu respondi mal e a minha chefe chamou-me atenção, mas depois viu que o cliente não foi correcto. Menosprezar-me por ser preta e estar ali como relações públicas qual é o mal? Eu não posso estar? Acho que tenho os mesmos direitos que todos os outros. É apenas a cor, porque do resto sou igual a você ou a qualquer outro ser humano. Por exemplo as minhas colegas, aquelas que eu considero amigas surgem às vezes com bocas um bocado infeliz, mais valia estar caladas. Mas com o tempo fui aprendendo a lidar com isso. No início aquilo custava-me um bocado, mesmo bastante. Há muita gente ignorante, mesmo muita. Tive uma colega minha que ela era assim.

Eu tenho pavor a sangue, mas a minha mãe gostava que eu fosse para medicina, acho hoje em dia, qual é o pai que não quer que filha vá para medicina?

Trabalhava na Hagen-Dazz, que era e é uma gelataria em Vilamoura e uma vez, estava na caixa, tinha assim um cargo um bocado de chefia estava sempre a coordenar os meus colegas e diziam “você é que é a gerente? Não, é que parece.” Você é toda decidida e dizia “é para fazer e é agora”. E havia colegas que diziam assim: “Ahh, ser manada por uma preta” e aquilo entrava-me a 100 e saía-me a 1000. No início a minha gerente importava-se e dizia “repete lá o que tu disseste” e eu dizia não vale a pena deixa estar eu não me importo. E uma vez essa minha colega, cortei-me com uma garrafa que eu estava a mexer para ir arrumar lá no armazém aquilo caiu e eu cortei-me. E eu disse “Ai Sónia anda cá!” Eu aos gritos, entrei em pânico e eu era assim “Limpa-me isso! Limpa-me isso!” e ela “Ahh, que o teu sangue é igual ao meu!”. E eu olhei para ela, acho que aquela coisa não era da dor do corte mais do sangue que eu estava quase a desmaiar, e eu olhei para ela e disse-lhe “tu és

tão estúpida!”. Entretanto a minha gerente chegou, e ela estava ali espantada a olhar para o meu sangue e a gerente era assim “tu és tão ignorante mulher! Ai desaparece-me, desaparece-me daqui!”. Depois lá me fizeram o curativo e ela disse “desculpa lá mas tens aquela coisinha branca e tudo quando a gente se corta, mas tu és preta!” e eu “Sónia Cala-te!”. Não levei aquilo a mal, é mesmo ignorância, mas ela ficou mesmo espantada pelo meu sangue ser vermelho, nunca me tinha acontecido. Depois começou a fazer-me perguntas, mas quando a gente se corta fica aquela coisa branca e ela pensava que o meu tecido não era branco que fosse preto. Lá estive a explicar a ela que tirando a cor de cima, que sou mais escurinha do que ela, o resto somos iguais. Dependendo do país onde nascas, a tua construção genética é diferente, por alguma coisa tenho o cabelo carapinha é por algum motivo, porque nasci num país muito quente. Estive a explicar essas coisas a ela e ficou muito estranha por eu não levar a mal. Há pessoas que não deixam passar como eu, porque há pessoas que se tornam mais agressivas. Às vezes perguntam-me há pessoas que são tão racistas da tua raça e eu disse “se calhar, tornaram-nas assim” que eu poderia ser das coisas que eu já passei e das humilhações que já me fizeram. Podia odiar as pessoas brancas mas não é por isso, porque os melhores amigos que tenho são brancos.

P: Já percebi que tem trabalhado frequentemente desde os 14 anos e praticamente ter suportado os seus gastos. Esse trabalho é um trabalho temporário normalmente, não?

R: Normalmente só trabalho no verão, por isso é que eu procuro um trabalho que pague bem para me sustentar durante o Inverno.

P: Se calhar ultimamente o trabalho que faz não tem muito que ver com o curso que tirou na hotelaria? Quando é que terminou o curso de hotelaria?

R: O ano passado.

P: O trabalho que faz está sempre relacionado com o curso?

R: É hotelaria

P: É sempre o trabalho faz em part-time no verão relacionado com o curso de turismo?

R: Sim

P: Procura só esse tipo de trabalho?

R: Costumo procurar só esse tipo de trabalho ligado ao curso, não vou trabalhar numa coisa que não gosto.



P: Às vezes podia ser por oferta de mercado?

R:..Mas também há muita oferta.

P: Nunca pensou trabalhar noutra coisa é tudo vocacionado para o curso que tem?

R:..Exacto. Muita gente estranha de eu ter esse curso.

P: Para sistematizar ia pedir-lhe este esforço, para pensar na sua vida e tentar delimitar etapas na sua vida. E essas etapas foram determinadas por algum acontecimento, ou pessoa que a influenciou. Nós aqui na entrevista delimitamos períodos. Foi a escolaridade obrigatória, o ensino secundário e agora abarcamos um bocadinho do ensino superior . Se tivesse que contar a história da sua vida, contava e delimitava essa história em quantas etapas? É possível delimitar na sua vida etapas?

R: Por agora ainda não.

P: Resumir a sua vida em períodos com aspectos que foram marcantes nesses períodos? Aspectos que deixaram marcas positivas ou negativas.

R:..Talvez em duas. Uma das etapas quando eu vim para aqui, a minha adaptação aqui, a primeira etapa. A outra quando comecei a integrar-me por assim dizer, porque até à 1ª ou 2ª classe não tinha nada assim de amigos. A 2ª etapa as pessoas começaram a aproximar-se de mim, mais por interesse, pelo menos aquelas da escola. Porque sempre fui muito boa aluna e tirava notas muito boas e também era muito ingénua. O meu tio costuma dizer feliz ou infelizmente preferia que eu fosse como era antes, agora para me passarem a perna...(Risos) Calma lá! No início não, as pessoas aproveitavam-se muito de mim da minha boa fé e não só. Iludiu-me bastante. Acho que isso começou a passar mais, a vida sempre me baralhou , dar coisas boas e estar sempre a levar coisas más em troca, patadas foi mais quando passei para o 10ºano . A 2º etapa acabaria aí. Mesmo em termos de estudos, eu lembro-me que fazia o meu teste e de mais 2 ou 3 na sala e tirava boas notas, mas depois quando essa altura acabava até ir o 2º teste não falavam comigo. Quando chegava outro já se lembravam que a Aparecida existia. Lembro-me de trabalhos de grupo, era de grupo mas era sempre eu que fazia. Por acaso tirávamos sempre boas notas, média 17, 18 e depois no 10º ano essa minha professora dizia “tu achas bem tu fazeres e os outros ganharem o benefício?” Não faz mal são meus amigos e depois ela dizia que “estão a fazer-se teus amigos para terem uma boa nota, quando acabar vão dar-te com os pés outra vez.” Isso acontecia e depois chorava e desabafava com ela e ela dizia “tu nunca chores por ninguém! Eles não merecem” Foi uma coisa que me ficou sempre. Antes de eu


chorar por uma coisa, penso 2 vezes e penso que eles não merecem, deixa lá estar.

P:A professora marcou-a muito?

R:..Por acaso marcou, gostei muito dela. Até hoje ela é minha amiga, telefona-me a ver como vão as coisas e como eu estou. A terceira etapa foi quando o meu pai foi para a Guiné. Voltou-se a casar lá, normalmente tudo o que magoa a minha mãe, parece que eu sinto na pele. Foi uma coisa que magoou muito a minha mãe e deixou-nos numa situação um bocado difícil tanto a economicamente como a nível pessoal, foi mais económico, ele fez uma coisa mesmo muito feia. E talvez por aí. Agora as coisas têm estado a correr melhor, as coisas já não estão difíceis, porque antes até para conseguir entrar naquela escola havia muitas coisas contra a muitos níveis. Eu costumo dizer que nunca tive nada de bandeja. Vejo os meus colegas, tenho 1 amiga minha que eu costumo dizer que ela tem tudo, tudo na vida para dar certo tanto a nível financeiro, como psicológico, apoio dos pais, tudo mas não sabe dar valor a nada, a nada mesmo. Por acaso foi uma das minhas primeiras amigas. Costumo dizer é a minha amiga branca que eu tive cá, uma das delas. São 3 delas, Ana, Filipa e outra Ana e a Carla também e a mãe dela. Eu gostava que a minha mãe fosse assim mas infelizmente ela não tem, sei lá também depende da cultura. As mães das minhas amigas são amigas e mãe ao mesmo tempo, dá apara falar sobre tudo que sabem. Eu lembro-me da minha puberdade quando às vezes desabafava até com a mãe dessa minha amiga, explicava-me as coisas que a minha mãe não sabia explicar, sobre o corpo da mulher ou então quando tive o período e ainda tem aqueles tabus, que eu vejo que a minha mãe tem. Quando está a dar algum filme que é mais picante, a minha mãe tapa-me a cara, ou senão desliga ou muda de canal ou manda-me dormir e eu fico assim! Não vê que já não sou criança! Na altura já tinha os meus 19 anos. Por exemplo dessas 3 minhas amigas, há uma mãe delas que é toda para a frentex, e ela não aproveita a mãe que tem, não aproveita nem mesmo um bocadinho nem as possibilidades que tem. Costumo dizer que Deus dá nozes a quem não tem dentes. Tenho amigas minhas que têm tudo para dar certo mas não aproveitam nem um bocadinho, nada, nada.

P: Mas a Aparecida tem conseguido, tem vencido com essa força toda que tem, com essa maneira perspicaz que tem de ver o mundo.

R:..Costumo dizer que tudo o que tenho até agora foi por mim e só a mim, graças a mim. Quando vim para aqui tive muitas dificuldades até à 4ª classe. Em termos de apoio em casa nos estudos, os meus pais são analfabetos, não sabem ler e eu lembro-me que ficava ali dias e noites até saber como é que lia correctamente aquela palavra e ficava a ver televisão a ver se ouvia correctamente aquela palavra se pronunciava correctamente. Depois tinha uma amiga minha que me ajudava, mas também éramos as 2 da mesma idade, mas ela não sabia grande coisa e depois a mãe dela ofereceu-se para ir lá a casa para ajudar, mas depois eu lembro-me ... por isso eu que eu hoje estou sempre a embirrar com os meus irmãos mais novos e digo “você pensam o quê? Eu já sei isso, vocês é que têm que saber.” Eles não se interessam pela escola. O Franklin tem 9 anos e o meu pai está a estragá-lo. Não sabe ler



como deve ser. Eu como a idade dele sabia muito mais do que ele. No entanto, não tinha a ajuda que ele tem, ou seja não está a aproveitar a ajuda de mim ou dos meus irmãos. O miúdo pensa que vai ter tudo de mão beijada como ele teve até agora. O que eu digo a eles é “quem me dera a mim ter tido alguém que me ajudasse, se calhar o meu futuro seria muito melhor”, o meu aproveitamento tinha sido melhor, porque até ali perguntava aos professores o que podia fazer para melhorar na leitura, às vezes até me magoava porque os meus colegas liam melhor do que eu. Os trabalhos de casa, o meu nunca estava 100% correcto porque eu fazia consoante aquilo que eu sabia. O professor dizia “olha vais bem” mas aqueles tinham a mãe ali para apoiar tinham sempre tudo bem e havia certos e eu tinha certos e errados e aquilo no início magoava-me e eu dizia “fiz tanto esforço e está mal”. Havia um professor que não dizia “está mal de todo.” Porque sabia que eu tinha feito tudo sozinha. Porque se chegasse lá e tivesse um risco magoava, porque havia professores que faziam isso. Esse professor dizia “deixa lá para a próxima fica melhor”. Depois fui fazendo até aprender e a minha mãe não tinha dinheiro para me por numa explicadora. Os meus irmãos têm isso tudo e não dão valor, se calhar é por serem rapazes.

P: As suas perspectivas de futuro? Em termos de emprego e profissionais, pessoais?

R: Espero realizar-me mesmo, tanto a nível profissional como a todos os níveis. Emprego, eu gostava de trabalhar como hospedeira de bordo. Tive-me a informar e posso candidatar-me na TAP, só que ainda não tive tempo como entrei agora, mas espero para o ano.

Entrevista a Eunísia

I- FAMÍLIA

P: Vem de que país?

R: Guiné-Bissau

P: E os pais também?

R: Pai e mãe. O meu pai vive cá em Lisboa e a minha mãe continua lá.

P: E a Eunísia aqui só estuda?

R: Só estudo

P: Qual é curso que está a tirar?

R: Banco e seguros

P: Está em que ano?

R: Terceiro que é o último.

P: Está com uma bolsa da Guiné?

R: Não.

P: E o pai trabalha em Lisboa?

R: Trabalha.

P: Exactamente, qual é a profissão do pai?

R: É electricista.

P: E a Eunísia não ficou com o pai?

R: Não, não fiquei com o pai, porque tenho uma irmã de 18 anos

P: Que faz?

R: Que estuda também.

P: Estuda o quê?

R: Está a tirar o 9º ano agora porque quando viemos estávamos um bocadinho atrasadas, no ano em que chegamos tivemos que repetir o ano, porque chegamos no último período.

P: Como é que vieram parar ao Algarve?

R: Quando viemos só viemos com o nosso pai, ficamos com ele durante uns meses, 6 meses. Como temos cá um primo que sabia de um colégio que apoiava jovens estudantes, o meu primo tentou que a gente conseguisse entrar, conseguimos então desde de aí que ficamos cá a estudar. Só vamos passar férias com o meu pai em Lisboa.



P: Habilitação escolar do pai sabe?

R: Sim, tirou a universidade.

P: E acabou a universidade?

R: Sim.

P: E a mãe está na Guiné-Bissau?

R: Sim

P: Estão divorciados?

R: Não estão divorciados.

P: Mas não vivem um com o outro. Só tem uma irmã?

R: Tenho uma irmã e um irmão mais velho.

P: Onde está?

R: Vive em Lisboa com o meu pai.

P: São 3 irmãos. O que é o irmão faz?

R: Trabalha em ajudante de cozinha.

P: Tirou algum curso o irmão?

R: Não. Começou por estudar, mas desistiu.

P: Quando é que a Eunísia veio para Portugal?

R: Em 2000, há 6 anos.

P: Quando veio para Portugal foi para a escola?

R: Sim

P: Foi para que ano?

R: Foi para o 7º ano pois cheguei no final do ano lectivo.

P: A partir daí como é que correu o seu percurso escolar?

R: Correu bem, tive sucesso, nunca reprovei, fui fazendo exames. Tive sempre bem até agora, estou no último ano do curso e pretendo acabar e tentar ingressar na Universidade.

P: Vamos mais atrás fazer uma espécie de história de vida focalizada para o seu sucesso. Consideramos que a Eunísia é uma aluna de sucesso. A frequentar e a terminar um curso de ensino secundário nós achamos que é uma aluna de sucesso.

Vamos agora recuar um bocadinho, temos aqui um guião do seu percurso escolar até terminar a escolaridade obrigatória. O que achou? Como avalia esse seu percurso escolar? E o que é que foi influenciando ao longo do seu percurso escolar continuar a estudar, passar os anos até chegar aqui. Que

factores é que a motivaram para chegar onde está porque tem um percurso muito certinho.

R: Quando vim da Guiné, vim com um objectivo que é estudar e tive sempre a ajuda do meu pai que sempre motivou-me a estudar.

P: Houve alguma pressão da parte do pai, mas também da sua parte que queria mesmo. Não teve dificuldades nenhuma?

R: No princípio tive algumas dificuldades porque o ensino era muito diferente, mas depois acabei por me adaptar e correu tudo bem

P: A escola em si, também criou condições? O que é que achou das escolas que passou?

R. Um bocadinho exigente em relação às do meu país

P: Era uma exigência saudável?

R. Sim

P: Sempre se deu bem com os seus colegas?

R: Sempre com algumas dificuldades como sabe há alguns alunos das escolas que são um bocadinho egoístas ou não sei exactamente como dizer que faziam alguma discriminação.

P: como é que lidou com isso?

R: Nunca liguei muito, eu sempre ignorei

P. Essa força interior foi-lhe dando assim uma ajuda. O pai trabalha por conta própria ou por conta de outrem?

R: Já trabalhou muito por conta de outrem, mas há 2 anos para cá trabalha por conta própria.

P: O seu pai tem hábitos de leitura em casa?

R: Sim

P: Quando está no seu ambiente de casa que língua fala?

R: Em casa quando estou cá no Algarve só falo português, quando estou em Lisboa com a minha família com o meu pai e irmãos só falo português, porque o meu pai quer que melhoremos o sotaque.


P: Em relação a aquilo que escreve e aquilo que fala em português, onde se sente mais à vontade?

R. A escrever porque a falar tenho esse sotaque.

P: Por acaso nós não notamos, fala muito bem com sotaque. Tem uma expressão linguística muito interessante. Praticou sempre desporto na escola?

R: Não, porque os desportos na escola são até uma determinada idade como eu já vim com alguma idade não pratiquei.

P: Ainda hoje pratica algum desporto?



R: Sim, na escola em que temos aulas de educação física e quando surge alguma oportunidade.

P: Qual é o desporto que mais gosta?

R: Gosto de futebol.

P: E de música?

R: Gosto de Hip Hop, rock, kizomba.

P: A Eunísia quando veio para Portugal veio para casa de familiares?

R: Não, vim para casa do meu pai.

P: Mas depois disse-me que a certa altura que o pai foi para Lisboa?

R: Não, o pai sempre esteve em Lisboa, nós é que viemos para cá Algarve

P: como é que veio parar ao Algarve? Veio para casa de familiares?

R: Não, não vim directamente para o colégio que é casa de Santa Isabel que apoia os jovens.

P: Mas esse colégio não é uma instituição escolar?

R: Não é uma escola.

P: É uma instituição onde pode estudar?

R: Para continuar lá preciso de estudar, ter boas notas.

P: Esse colégio é religioso?

R: Não

P: Como é que se chama o colégio?

R: Casa de Santa Isabel

P: É aqui em Faro?

R: É

P: O Colégio em certa medida também fez o acompanhamento e o pai estava sempre a falar com a directora?

R: Foi sempre

P: Em relação a hobbies pessoais que tem actualmente? Internet? Domina bem a Internet?

R: Sim

P: Gosta de ler?

R: Gosto muito de ler. Os passatempos mais interessantes é a leitura

P: Também foi estimulado pelo seu pai?

R: Não eu sempre li, mas o meu pai também ajudou, ele sempre me emprestava livros.

P: Dedicar-se ao voluntariado, ajudar associações recreativas, culturais, solidariedade social ? Como foi acolhida por um colégio de solidariedade podia ter algum tempo para isso?

R: Não tenho assim nada que desse com o meu horário.

P: E o curso que está neste momento a tirar está de acordo com as suas expectativas? Está a tirar o curso que queria?

R: É exactamente o curso que eu queria, porque quando fiz o 9º ano estava indecisa se queria ir para o secundário ou se queria ir tirar um curso, quando surgiu este curso eu gostei.

P: Como é que surgiu o conhecimento do curso?

R: Foi no 9º ano, no último período da escola, apareceram lá publicidade e foram lá os alunos daqui desta escola que me mostraram a publicidade, estive a ler e gostei e vim fazer o curso

P: O curso que está a fazer como é que se chama?

R: É curso técnico de banca e seguros.

P: acho que é um curso interessante e quando acabar pode voltar á Guiné onde há carência?

R: Toda a gente me fala, mas como não vou lá à 6 anos, não sei.

P: Para finalizar este percurso até ao 9º ano, há aqui duas fases distintas na sua vida, a escolaridade obrigatória e a fase final do secundário. Em relação à escolaridade obrigatória que recordações guarda da escola? Positivas e negativas? O que é que achou de bom e de mau?

R: As negativas, aquela implicância dos alunos comigo por causa da minha cor, de não ser portuguesa e isso tudo.

P: que influência tiveram essas atitudes negativas dos seus colegas? Foi determinante ou não para o seu percurso futuro?

R: acho que sim porque com essa implicância levou-me a estudar ainda mais, para mostrar que valia alguma coisa.

P: digamos que isso é um aspecto negativo até ao 9º ano.

R: Sim, positivos é que tenho muitos amigos, aprendi muito e tenho muitos professores muito bons que me ensinaram muito.


P: Mais positivos que negativos?

R: Exacto.

P: Por muito mal que se diga da escola, os alunos gostam da escola.

R: Sim

P: Agora vamos passar à fase da sua escolha profissional deste curso. Que motivo é que a levou a escolher este curso?



R: Para já porque podia concluir o 12º ano e acabava também por ter um curso ao mesmo tempo que tirava o 12º ano. (Certificação escolar e profissional). As motivações era não queria ir para o secundário, porque os alunos que implicavam comigo acabavam por ficar na mesma escola do que eu, depois não tinha pessoas da minha idade, porque quando acabei o 9º ano já tinha passado da idade da escolaridade obrigatória.

P: Um das motivações deste curso era por arranjar em emprego de uma forma mais fácil? Fosse mais bem pago do que os outros?

R: Era bem mais fácil, mas não sei se a ideia era essa. Tivemos agora a estagiar e não temos assim muita hipótese de conseguir logo emprego lá porque tenho uma grande quantidade de pessoas.

P: Uma das coisas que a levou a tirar este curso foi acabar o 12º ano e ficar com uma certificação profissional e inserida no mercado de trabalho e quem sabe entrar no ensino superior

R: Sim

P: Agora que acabou o que vai fazer?

R: agora vou para a universidade.

P: Para qual?

R: Pois ainda não sei que quero ficar aqui no Algarve ou ir para Lisboa.

P: Para estar mais com o pai?

R: Não sei ainda, depende de onde conseguir entrar.

P: Na Universidade, não queria seguir a área que tirou?

R: Sim, sim quero tirar gestão de empresas.

P: Gestão de empresas, economia, há na universidade do Algarve?

R: Há, queria ficar cá por causa dos meus amigos e da minha irmã que é mais nova.

P: Em relação ao curso que está a acabar, quando veio tinha algumas expectativas relativamente ao próprio curso. Acabou o curso, cumpriram-se as expectativas que tinha inicialmente?

R: Sim está tudo cumprido.

P: Valeu a pena?

R: Valeu muito a pena.

P: Quais as recordações que tem desta fase da sua vida? Destes 3 anos positivos e negativos?

R: Houve uma evolução, por ser um curso profissional é um bocadinho mais fácil para mim do que o ensino secundário normal porque tem uma componente muito prática. Praticamente o mesmo do que ensino normal

quando acabei o 9º ano, também tenho aqui umas pessoas que implicam comigo, mas é muito menos gente é um rapaz da minha turma.

P: Como é que lida com isso?

R: Tento ignorar ao máximo, não ligo muito. Tenho uns amigos que ligam muito a isso, mas eu tento ignorar ao máximo. Não gosto de confusões e tento-me afastar: Os aspectos positivos são os mesmos acabar o curso, acabar o 12º ano, fazer muitos amigos tanto professores como alunos que dão força, são óptimos ajudam-nos sempre.

P: Há espírito de grupo?

R: Algum, mas dou-me bem com quase todos.

P: Em termos futuros o que gostaria de atingir? Quais são os seus objectivos de vida?

R: Gostava de ter um curso superior e depois gostava de construir uma família.

P: Pensa voltar para a Guiné? Ou pretende ficar cá?

R: Neste momento não sei, gostava de voltar um dia. Mas ficar lá a viver não sei.

P: A pergunta era ir para lá trabalhar?

R: Não posso dizer que não, pois é o meu país e gostava de estar lá a trabalhar e a ajudar, mas depende se quando acabar o curso conseguir um bom emprego ou não. Se não conseguir sou capaz de voltar para tentar a sorte lá. Não tenho a certeza.

P: Já tem a nacionalidade portuguesa?

R: Não, não tenho ainda, estou cá há 3 anos e o meu pai está a tratar disso.

P: E o seu pai?

R: O meu pai já tem e a minha irmã mais nova.

P: A Eunísia não segue a profissão do pai e qual é a profissão da mãe?

R: Funcionária pública

P:

Na

Guiné?


R: Sim

P: A mãe não tem nenhum curso superior?

R: Não.

P: Como é que a sua mãe reagiu face à sua vontade de vir para cá?

R: Acabou por perceber porque eu queria estudar, queria ter uma formação.



P: Na Guiné não há essa hipótese?

R: Não na Guiné acabava-se o 12º ano trabalhava-se se conseguisse emprego, se não conseguisse....

P: Mas então lá podia acabar o 12º ano, mas mesmo assim preferiu vir para cá.

R: Porque na minha opinião, o ensino é muito melhor cá do que lá.

P: E lá tem aqueles problemas das greves? De professores?

R: Sim, muitas vezes acontece. Em termos lectivos é complicado acontece muitas vezes: E irregularidade no período das aulas.

Entrevista a Fernando - técnico de manutenção electromecânica

P: Qual a sua idade, local onde nasceu, número de irmãos que tem, o que é que faz actualmente, quais são as preocupações com o seu trabalho?

R: Tenho 26 anos, nasci em Portugal e o meu pai é cabo-verdiano e a mãe portuguesa. Tenho 4 irmãos e sou o quarto, fiz o curso na escola profissional de Setúbal e tirei o curso de técnico de manutenção electromecânica. Acabei-o em 2003.


O meu irmão mais velho trabalha na construção civil e nunca estudou para além do ciclo preparatório; a irmã imediatamente antes de mim tem 22 anos e está na escola profissional de Setúbal a tirar um curso de contabilidade. Os outros dois são mais novos e estudam, uma na 4.º classe e outro no 8.º ano. Actualmente estou a trabalhar numa loja de produtos eléctricos.

Fui para este curso porque sempre gostei da electrónica e da mecânica. O meu tio tinha uma pequena oficina de carros e eu sempre gostei de ir para lá ajudá-lo. O meu pai trabalha na construção civil e a minha mãe é vendedora ambulante.

Durante toda a escola chumbei duas vezes. Uma no 9.º ano e outra no 10.º ano. No nono ano chumbei porque não gostava muito de estudar e tinha uns professores que não me motivavam nada. Os meus colegas do bairro puxavam-me para a brincadeira e isso deixava-me pouco tempo para estudar. E depois, em casa, os meus pais, pouco se preocupavam. Eles foram um bocado ausentes no acompanhamento escolar.

Quando fui para o 10.º ano fui para o curso tecnológico de mecânica porque gostava, durante o 9.º ano, na escola onde estava fizeram-me testes de orientação vocacional que davam para essa área e porque os meus professores me aconselharam.

quando comecei as aulas comecei a achar que aquilo era muito complicado e tinha lá um professor que não gostava nada. Era tudo muito teórico. fiquei muito desmotivado e acabei por desistir. Entretanto tinha começado a trabalhar, não na oficina do meu tio que entretanto acabara porque ele morrera, mas noutros sítios, como servente de obras, bares... Andava cansado, desanimado e aborrecido com a vida porque não queria seguir aquele rumo. Foi então que me falaram da escola profissional e daquele curso. Não hesitei e fui-me



matricular. Entretanto juntei-me com uma rapariga que também estava a estudar naquela escola; ela engravidou, passámos a viver juntos na casa dela com a ajuda dos pais e dos nossos biscates que íamos fazendo.isto deu-me uma força muito grande para me dedicar ao estudo, pois queria dar ao meu futuro filho condições de vida melhores do que as que tive. Estudei e trabalhei, com afinco mas com muito cansaço e consegui terminar o curso.

O curso tinha uma componente prática muito importante, o que me agradou muito e não desmotivou. Os professores foram super amigos, sempre me ajudaram nos momentos mais difíceis e sobretudo na parte mais teórica do curso.os meus colegas também ajudaram muito, sobretudo nos trabalhos que tínhamos que fazer e apresentar; eles compreendiam a minha situação e ajudavam-me muito.a vontade de ser independente, de ter dinheiro para mim, mulher e filho. De ter uma casa e de viver melhor foram muito importantes para concluir o curso. Durante o estágio aprendi muito, pois uma coisa é a teoria e outra é a prática.

P: acha que a escola correspondeu à sua expectativa?

R: muito. O curso foi espectacular, os professores amigos, o estágio preparou-me muito bem

P: Não foi defraudada a sua expectativa de formação que recebeu na escola?

R: Nada defraudado.o pior foi quando acabei o curso e quis trabalhar nesta área.procuerei, procurei e nada! Fui fazendo biscates.

No ano passado surgiu uma hipótese de trabalhar na Ford. Fui à entrevista e gostaram de saber do meu curso. Fizeram-me um contrato de seis meses.

Não gosto nada do trabalho. O que faço nada tem que ver com o meu curso. Sou um trabalhador como os outros e trabalho mecanicamente.no entanto, faço as coisas conscientemente. Não há criatividade nem criação nenhuma. Mas enfim! Tenho que continuar até me quiserem.

Futuramente pretendo encontrar um trabalho compatível com o meu curso, ganhar mais e ter uma casa só para mim. Mulher e filho.

Entrevista a Lúcia

I- FAMÍLIA

P: Que idade a Lúcia tem?

R: 23 anos

P: Tem irmãos?

R: 3 Irmãs

P: Com que idades?

R: 20 e 15 anos. Duas de 20 porque são gémeas.

P: O que elas fazem?

R: Duas estão a estudar. Um está na mesma escola do que eu, a tirar educadora de infância e a mais nova está no 9º ano. A outra das gémeas está a trabalhar.

P: A Lúcia nasceu onde?

R: Já nasci cá. No Barreiro.

P: E onde é que viveu nesses primeiros momentos da sua vida?

R: Estive lá no Barreiro, depois vim cá para baixo para o Algarve.

P: Com que idade? Não se recorda?

R: Não sei bem, mas já fiz cá o 1º ano do 1º ciclo.

P: Vive com os Pais?

R: Sim

P: Os pais são oriundos de?

R: Angola

P: Os dois?

R: Sim. Nova Lisboa

P: Não tem nenhuma referência ao momento em que eles vieram para cá?

R: Tiveram dificuldades de adaptação ou não? Se Portugal os acolheu bem ou não?

Acho que vieram logo após as guerras que houve lá, da independência e foram logo adaptados aqui.

P: Foram logo para o Barreiro?

R: Sim foram e depois para o Algarve.

P: Para Faro?

R: Não perto de Alcantarilha.



P: O que fazem os pais?

R: O pai é empreiro desde que veio para cá.

P: E a mãe?

R: A mãe já teve várias, hotelaria, vendas e agora é chefe.

P: Tem alguma recordação da sua infância? No período mais infantil?

R: Tive uma infância feliz com pais, irmãos e amigos.

ESCOLA

P: Quais são as recordações positivas ou negativas da escola até ao 9º ano?

R: Até ao 9º ano fiz em Armação de Pêra

P: Que recordações tem desse período?

R: Foram boas era muito extrovertida. Relacionamento das contínuas era espectacular e com os professores também.

P: A relação que estabeleceu com os professores e funcionários da escola?

R: Era ótima. Tivemos os nossos atritos aqueles da adolescência.

P: Problemas com colegas?

R: Não havia eu era a “boss” (Líder) daquela turma. Nunca houve atritos houve sempre companheirismo. Aquelas coisas próprias da idade.

P: Houve algum profesor/a que a tenha marcado?

R. Aqui nesta escola não

P: Nunca reprovou?

R. Não. Até ao 9º ano um percurso sempre seguido.

P: Tem as experiências todas positivas e a escolaridade correu normalmente. Foi tudo levado na desportiva e com a sua liderança. Que língua fala na sua casa?

R. Português

P: E com os colegas?

R. Português

P. E não fala creoulo?

R: É na rua com os amigos só pra brincar.

P: Tem hábitos de leitura na sua casa?

R: Os pais não só nós (as filhas).

P: Gostava de estudar?

R: Gostava. Agora estou parada mas gostava de continuar a estudar psicologia criminal ou clínica.

P: Criminal ou clínica, porquê?

R: Não sei, o meu curso desenvolveu para essa parte. Há 2 vertentes há a vertente da animação e a vertente de técnica psico-social e a minha é mais inclinada para a técnica, já tive várias experiências mas fecharam-nos as portas para estagiáramos nas cadeias.

P: Como sabe a partir da nova lei actual pode candidatar-se à universidade?

R: Sim a que eu queria é na costa da Caparica, acho que é a Nova mas também temos aqui em Loulé mas acho que é privada, acho que é psicologia clínica.

P: E em Faro não há?

R: Acho que sim

P: A partir dos 23 de idade já se pode candidatar directamente à Universidade. Se quiser continuar a estudar pode fazê-lo.

E: Não sabia

P: Uma pergunta sobre desporto? Que tipo de desporto pratica?

R: Agora é uma bocadinho mais complicado.

P: Que desporto praticava?

R: Quer saber o que eu não praticava?

P: É uma mulher do desporto?

R: É, virada sempre para o desporto era a gazela da escola. Na escola praticava todos

P: Andebol, basquetebol e fora da escola?

R: Karaté, boxe, capoeira e depois estive num ginásio

P: Em relação ao desporto gosta dos radicais?

R: Sim

P: Praticou todos desportos relacionados coma defesa física?


R: Sim agora estou a fazer um curso de yoga.

P: Diga-me uma coisa é apreciadora de música?

R: Sim claro está na raiz, está no sangue

P: E que música mais aprecia?

R: A da minha origem Angolana.



P: Kizomba, Hip-Hop?

R: Sim Jazz já agora ouço música todos os dias

P: Ouve outro tipo de música?

R: Sim gosto de todo, a sério gosto. Gosto de apreciar um bom fado.

P: Em relação ao uso de novas tecnologias Internet? Utiliza a Internet como fonte de saber?

R. As vezes

P: Não é muito apreciadora? Não tem paciência para estar em frente do ecran?

R. Sim é verdade

P: Cinema gosta?

R. Gosto

P: Lê com alguma assiduidade?

R: Leio

P: Passamos agora a outra etapa ao nível do ensino secundário. Porque decidiu ingressar neste curso que frequentou? Se foi a 1º opção? Se esteve noutros cursos?

R: Antes de chegar a este tentei vários. Comecei com informática do ensino regular?

P: Na secundária de onde?

R: Em Silves e fiquei lá 3 anos.

P: Fez 10, 11 e 12º ano?

R: Não chumbei, no 10º ano ou deixei disciplinas por fazer...havia lá umas disciplinas que não estavam a bater bem e mudei.

P: Não gostou de informática e foi para outra área?

R: Não foi outra área foi Ciências. Aquilo lá naquela escola tive lá uns stresses

P: Não gostou da escola de Silves?

R: Detestei tinha lá uns professores que não gramei.

P: Porque foi para a escola de Silves?

R: Porque era mais perto. Podia ter escolhido ter ido para Lagoa, mas como as minhas colegas foram todas para lá decidi ir para lá.

P: Não tiveram orientação escolar no 9º ano?

R: Tivemos não foi nada de jeito. Tivemos em Silves também aí foi mais. Gostei mais dessa.

P: Aí já estava no 10º ano?

R: Sim só dava para desporto.

P: E não foi para desporto?

R: Eu também estive em desporto.

P: Mas pelos visto foi a sua 2^o opção?

R: Não sei se foi a 2^a ou a 1^a. Acho que desporto não tem assim muitas opções futuras. Mas também estive lá. Fui de informática para desporto e depôs foi quando a gente teve conhecimento desta escola.

P: Portanto esteve lá na escola de Silves teve em Desporto e em informática, mas em determinado momento acho que aquilo não era para si? Mas porque?

R: Para já, já me estava a cansar a escola.

P: Não gostava da escola?

R: Não é uma questão de não gostar. Estava-me a aborrecer de lá estar aquilo era muita matéria para a minha cabeça.

P: Em termos de conteúdos era aborrecido?

R: Era, tinha lá umas disciplinas horríveis, era uma seca.

P: Os professores não davam uma ajudinha?

R: Os professores eram espectaculares eu é que cheguei a uma altura que me estava a faltar, eu queria desistir, mas depois pensei bem e não.

P: E os seus pais, o que diziam disso?

R: A minha mãe dizia que era para eu continuar, o meu pai não era muito ligado aos estudos da gente. Depois fui falar com umas professoras para desistir e elas lá me convenceram a não desistir e lá continuei depois, as notas era boas mas comecei-me a baldar.

P: Não estava motivada?

R: Pois, depois a gente soube desta escola (a actual) acho que foi pela secretaria, uma senhora que estava lá, espectáculo foi a melhor coisa que aparecer para mim.

P: Não estava motivada para aquele curso e a senhora da secretaria sugeriu este curso foi assim que tomou conhecimento?

R: Ela falou assim por alto e depois foi umas professoras lá da escola e a gente lá se inscreveu.

P: Então foi parar ali assim um bocado por acaso?

R: Sim

P: Também não havia ai uma motivação interior que lhe dissesse “não é este o curso que eu gosto”. Não gosto de informática, não gosto de desporto é este aquele que eu quero?



R: Esse de Faro? Por acaso gostei logo.

P: Quando foi para lá não sabia ao que ia?

R: Sabia mais ou menos, mas mal eu li o nome do meu curso chamou-me logo à atenção animadora técnica psico-social.

P: No fundo foi o tema e o conteúdo do curso projecto para si?

R: Foi Eu falei com uma professora que havia lá e ela disse que tinha mesma a ver com a minha cara...vamos lá ver.

P: Inscreveu-se lá em Faro, frequentou o curso. As suas expectativas pessoais foram concretizadas? Gostou do curso?

R: Gostei. Houve fases tremidas, difíceis, mas ultrapassadas

P: Ultrapassou essas fases difíceis com ajudas de?

R. Professores da escola e colegas.

P: Notou diferenças dos professores e colegas de escola para a outra?

R: Colegas alguns já vinham de cá.

P: Foram se calhar em grupo para lá?

R: Algumas não da minha turma, mas da escola, já as conhecia de lá. E depois lá foi uma boa adaptação, há sempre aqueles picanços com colegas e professoras, havia lá umas “cotas labrecas”.

P: E tinha alguma expectativa em termos profissionais quando ingressou naquele curso?

Acerca do curso quando fui para lá?Foram concretizadas ou não?

R: Foram, tirando algumas portas que se fecharam que eu não pude ir.

P: Mas não pode ir porquê?

R: Pois. Na cadeia principalmente, primeiro tínhamos as portas todas abertas, depois fomos ao estabelecimento prisional de Faro, falar com o presidente e ele mostrou-nos as instalações, passamos por algumas celas e depois já disse que tinha que mandar o convite para Lisboa, que era para eles autorizarem. Mas que em princípio, estava tudo bem que nós podíamos estagiar porque eles estavam a precisar de pessoal para aquilo. Depois a resposta veio foi negativa.

P: Os serviços prisionais fecharam-vos a porta?

R: Sim eles tinham que dar prioridade aos de psicologia clínica ou criminal, na verdade a gente tinha um curso equivalente ao deles, mas queriam dar primeiro oportunidade a eles e que agora não estavam a receber estagiários. Podiam ter-nos dado essa resposta ao princípio não é? Escusava de a gente ter ilusões.

P: Quando ingressou nesse curso estava pensar em quê? Estava a tirar o curso 3 anos e depois arranjar logo emprego? E a sua expectativa principal era começar a atrabalhar e ganhar logo dinheiro, basicamente ou não?

R: Não estava á espera de começar logo a trabalhar, alguns são mais lentos. Mas correu tudo bem. Saí da escola, acabei o curso e passado o quê? Nem um mês chamaram-me logo para trabalhar.

P: Quem a chamou logo para trabalhar?

R: A escola que havia vagas, ligaram do fundo de desemprego e fui á entrevista à escola.

P: E mantêm-se até hoje?

R: Não, não fiquei três meses do ano passado nessa escola, porque aquilo era para serviços ocupacionais para animadora ocupacional, tive três meses acabou depois voltei a inscrever-me outra vez e chamaram-se outra vez.

P: Mas sempre na mesma escola?

R. Sim

P: E qual é vínculo laboral que mantem nessa escola?

R: PEDI.

P: O que isso quer dizer?

R: Não acabei depois voltei outra vez, mas em Fevereiro saí.

P: E saiu porquê?


R: Acho que foi o facto de eu ter ficado grávida.

P: Acha que foi esse o motivo?

R: Eu tive problemas, mas não directamente, com uma das professoras dessa escola, a gente não se dava bem. Depois o ano passado era eu e mais outra colega minha, éramos duas, este ano era eu sozinha tinha 2 turnos da manhã e da tarde. Cerca de trinta e tal alunos complicado. E o grupo era super problemático, maior parte eram só ... super complicados não falam super preguiçosos, depois 1 queria atenção, dava atenção a esse aquela já começava a pular as grades a sair, foi complicado este grupo por eu estar sozinha, que eu já os conhecia, já havia um elo de ligação voltaram a chamar-me outra vez... concorri com professoras que tinham mais estatuto do que eu, mas o que elas queriam tinha mais a ver com a minha área, como era única fiquei. Depois tivemos várias reuniões, falou-se do público em questão, das dificuldades...nessa escola , não fico com boas recordações dela.

P: É uma escola pública ou privada?

R: Pública essa e a outra, aquela é básica e depois tive na primária. O caso ainda não acabou, isto ainda vai correr muita água pelas mangas...eles deram-me uma folha par rescindir o contrato eu a assinar aquela contrato... fui quase obrigada a assinar aquele papel... fui a primeira asneira que eu fiz, ok. Depois vi que decidi mal, fui a comissão do trabalhador e ainda estava em tempo para anular, tinha 7 dias, anulei, fui á escola falei coma directora, só que entretanto a carta não chegou ao fundo de desemprego e a história que elas explicaram foi completamente diferente do que se passou. Depois disseram que a história



já tinha chegado aos ouvidos da directora regional de educação e que não havia alunos suficientes e que os meus serviços já não precisavam. Mas depois soube por outras pessoas, que já se estavam a candidatar pessoas para ali. Então se não precisavam dos meus, também não precisavam dos delas e pronto.

P: Tem que tratar desse litígio?

R: Sim depois fui ao centro de emprego e recebi uma carta da segurança social. Eu tenho 177 dias mas faltam-me 3 e eles disseram que só a escola me podia por. Fui ainda lá á bocado e eles disseram-me que não podiam fazer nada que tem que ir para a direcção regional, pois eles (escola) não podiam resolver o assunto e agora vou lá.

Eles podem por ou falar, caso contrário tribunal (?!), eu não queria chegar a esse ponto. Depois eles mandaram-me uma carta a serem eles a rescindir. A partir do momento que eles rescindiram o meu contrato, tenho os meus direitos.

P: Tem direito a uma indemnização.

R: Era aí que eu não queria chegar. Porque a partida se eles me dessem o fundo de desemprego e depois os meus bens maternais (?), já não os chateava,,, mas eles não querem.... a directora disse que eu não perdia os meus direitos e eu fui falar com ela porque tinha exames nacionais (!) agora vamos lá ver....

P: É uma relação complicada

R: ...depois vêm com desculpas de faltas injustificadas em aulas de português, por amor de Deus têm que me dizer onde elas estão.

PERCURSO PESSOAL

P: Já falou também aqui do percurso profissional e do litígio em que se encontra.

Relativamente ao seu percurso pessoal, já não está com os pais. Está viver junta, casada?

R: Junta

P: Mas é o primeiro filho?

R: Sim

P: Posso agora fazer uma pergunta muito simples? Como é que a Lídia se vê actualmente?

R: Pense um bocadinho em si, no seu percurso de vida e tente fazer um retrato da Lídia enquanto pessoa e enquanto profissional.

Enquanto profissional péssima.

P: Tem essa opinião de si?

R: Então não é? De momento é.

P: Não acha que está a ser vítima de uma situação?

R: Sim.

P: Profissionalmente o que se sente que consegue fazer?

R: Não muita coisa, claro né...mas posso fazer gravidez nunca foi doença.

P: Mas acha que foi discriminada por causa de isso?

R: Sem dúvida, também.

P: Houve aqui uma mistura da situação pessoal com a situação profissional.

R: Sim

P: Mas profissionalmente a Lídia é uma pessoa capaz, tem a noção clara que é capaz de desempenhar as suas funções com competência, com qualidade.

R: Pelo menos tenho tentado

P: Sente-se motivada para o trabalho, para desempenhar essas funções. Era um retrato assim deste género que eu queria que me traçasse.

R: Sinto-me só que esse aspecto ainda está muito fresco, o da escola...não ficou resolvido.

P: Mas como pessoas também, tem uma opinião que é capaz de ultrapassar essas situações todas.

R: Claro

P: Como se vê como pessoa? Caracterize-se.

R: Isso é que é mais complicado. Eu não gosto de me caracterizar..gosto mais de ouvir os outros e depois dou o meu balanço

P: Não tenha medo de se caracterizar...então é uma rapariga cheia de força, lutadora, com objectivos determinados. Mas custa muito dizer essas coisas Lídia. Não acha que é assim?

R: É acho que sim.


P: Está grávida de quantos meses?

R: Tou quase a ter... 6 meses. Teve maior (a barriga) mas como deu a volta está mais baixa.

P: Rapaz ou rapariga?

R: Rapaz.

P: Então a mãe deve estar toda satisfeita... um rapazinho para a família.



R: Isto agora é a luz para os olhos dela. Venham terremotos, tempestades que eu não me preocupo só com o meu filho.

P: Tem um objectivo muito importante.

R: Acho que é o que acalma o stress... dá para pensar 2 vezes.

P: Acha que o facto de ter tido esta formação, de estar inserida no mercado de trabalho apesar de com os problemas todos. Acha que isso veio alterar o seu modo de vida.

R: Sim veio em algumas coisas, este da escola veio. O facto e frequentar o curso em Faro veio.

P: Se hoje o que tinha acontecido?

R: Tinha ido para a tropa

P: Era uma alternativa?

R: Sim estou a falar a sério, se não tivesse entrado pois as entrevistas foram um bocado puxadas. Se eu não entrasse ia para a tropa.

P: A Lídia é uma mulher que não tem medo da vida e é uma mulher que tem uma muito boa opinião dela própria sabe muito bem as suas capacidades.

R: Então já viu hoje em dia como é...o mundo é dos espertos

P: É verdade mas acredito que há muita gente coma sua idade que não tem essa leitura que é muito mais ingénua.

A Lídia tem uma boa auto-estima. Agora há aí um problema na escola. A Lídia entra em competição com a professora, porque acha que está ao mesmo nível da professora no âmbito dos alunos com problemas em a Lídia tem uma atitude e a professora outra. É uma relação de litígio. A Lídia não é mulher para guardar nada.

R: E não só , sou destravada.

P: Está de acordo com o que estou a dizer?

R: Sem dúvida não gosto dessa professora.

P: A Lídia tem uma formação especializada Ana área e a professora tem outra formação. Porque é que a Lídia não pensou ainda afazer uma formação superior na área no ensino do 1º ciclo ou do jardim de infância?

R: Não muito, não sou muito de estudar.

P: Psicologia criminal ou psicologia clínica tem uma vertente para os alunos em risco. Pode trabalhar na mesma área no escola do 1º ciclo , jardim de infância ou ensino especial. Pode fazer isso

R: Sim está bem

P: Tem mais a ver com o seu curso neste momento do que a psicologia clínica ou criminal, aliás tem que tirar primeiro clínica e só depois criminal, porque a criminal é uma especialidade da clínica. Na psicologia criminal não vai buscar alunos desta natureza, quanto muito problemáticos.

R: Sim com problemas familiares, em casa e depois chegam ali a gente dá um carinho e para eles aquilo é tudo.

P: Lúcia fazia-lhe uma última pergunta: esta entrevista seguiu aqui várias etapas e peço-lhe que faça este exercício.

Pense na sua história de vida, desde que nasceu até ao momento actual e em termos de projecção futura..

É capaz de me dividir a sua vida em períodos? Acha que a longo da sua vida houve aí fases, períodos, acontecimentos que marcaram a sua vida, objectivos.

É capaz de fazer este exercício?

R: Só eu é que tenho que viver esses períodos? Não é que eu tou a falar de um acontecimento.

Tive uma infância feliz ...Foi uma notícia que eu soube e que eu não gostei e deixou-me muito triste, foi só isso.

P: Desculpe lá Lúcia de fazer estas perguntas, pode não dizer exactamente o que é, mas isto teve que ver com a sua vida pessoal?

R: pessoal

P: Um problema familiar?

R. Sim, sim. Quando eu soube foi aos 17, 18 anos.

P: E acha que isso mudou a sua vida?

R: Mudou mas ainda me preocupa agora...ainda não foi resolvido.

P: É um problema que ainda continua presente?

R. Sim

P: Mas isso influenciou a sua vida profissional?

R: Não. Não foi misturado

P: Não misturou o pessoal com o profissional?


R: Não. O que me aconteceu directamente não...foi só um comentário que até hoje está marcando o resto....

P: Acha que houve aí algo que a mudou em certa medida?

R: Sim.

P: Em termos futuros, o que mais gostaria de conseguir?

R: Não sei.



P: Agora tem aí outra etapa interessante na sua vida. Tem aí a gravidez.
R: Pois a gravidez...sim é a minha gravidez é outra etapa. Ser feliz já tenho

P: Era a primeira etapa e Ser independente?
R: Sim

P: Vive com o homem que gosta
R: Sim faz jeitinho, agora o futuro é que conta. Depois é trabalho, não é?

Entrevista a Patrícia

Primeiro vamos dizer-lhe que estudo estamos a desenvolver. O estudo pretende analisar o sucesso escolar dos alunos africanos de 2º geração. Entendemos que todos os alunos que já acabaram o 9º ano são alunos de sucesso bem como todos que acabaram o 12º ano e que estão inseridos no mercado de trabalho.

Pretendemos saber os factores que determinaram o sucesso escolar da Patrícia.

Para este estudo faz parte a aplicação de questionários as alunos actuais e de entrevistas a ex-alunos que já saíram da escolaridade. O que pretendemos é fazer uma espécie de história de vida. Uma primeira parte relacionada com a infância, uma segunda parte relacionada com a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, uma terceira parte que tem que ver com a frequência do ensino secundário e finalmente uma outra parte relacionada com o trabalho, com a inserção no mercado de trabalho.

I- FAMÍLIA

P: Que idade a Patrícia tem?

R: 24 anos

P: Tem irmãos?

R: Duas irmãs.

P: Onde nasceu?

R. Portimão e vivo em Silves.

P: Vive com os Pais?

R: Sim

P: Os Pais trabalham?

R: Sim

P: Onde, o que fazem como vivem?


R. A mãe trabalha no modelo de Silves e o pai trabalha na Câmara Municipal de Silves.

P: Mais concretamente o que fazem?

R. O meu pai é cantoneiro da limpeza e a minha mãe é chefe de secção de pessoal.

P: Em relação ao acompanhamento dos seus pais, sempre sentiu apoio dos seus pais em relação á sua vida? Seus problemas, suas vivências?

R: Sim , sim.



P: Tem alguma recordação da sua vida de criança que acha que marcou de algum modo a sua vida futura? Como é que foi a sua infância?

R: A minha infância foi normal. Com a minha irmã, porque tem pouca diferença.

P: Que idade tem a irmã?

R: Tem 22 anos.

P: Quando é que os seus pais vieram para Portugal?

R: Vieram para Portugal há cerca de 25 anos.

P: De Cabo-Verde?

R: Sim o meu pai é, a minha mãe não, é portuguesa.

P: O seu pai casou com a sua mãe cá?

R: Sim em Silves

P: Como é que o seu pai se sentiu quando foi recebido pelos portugueses?

R: Sentiu-se bem e integrado.

P: Eu estou a falar nisto porque, na altura vieram muitas pessoas de Africa e acabaram por ser alojados em diversos locais do país. Com foi o caso do seu pai?

R: Não

P: Porque é que o seu pai veio para Portugal?

R: O meu pai veio porque era o único rapaz e a minha avó era assim muito rigorosa, e ele veio para procurar a independência perante a mãe. Depois acabou por conhecer a minha mãe e acabou por ficar.

P: Quando veio acabou logo por viver nesta zona?

R: Não ficou primeiro por Quarteira, Tavira....

P: Mas veio para o Algarve?

R: Sim

P: Casou e?

R: Começou a trabalhar na Câmara e conheceu a minha mãe.

P: O trabalho que desenvolve agora já desenvolvia nessa altura?

R: Já

P: O Seu pai tem esse emprego na Câmara já há muitos anos?

R: 25 anos.

P: E a sua mãe também pelos vistos?

R: Não, a minha mãe só agora à cerca de 10 anos é que está no Modelo, quando ele abriu aqui, porque trabalhava nas limpezas.

P: Quando começou a estudar foi incentivada pelos seus pais?

R: Sim

P: Sempre quis estudar?

R: Eu sempre quis estudar. Agora quando fui para este curso foi um bocadinho contra a vontade da minha mãe, eu estava no 12º ano e voltei para trás e aí passei uma fase de adaptação.

P: E a sua mãe pretendia ?

R: Eu sempre disse que queria ir para enfermagem.

P: E o pai?

R: O pai nunca foi muito de...se eu gostasse, se eu quisesse

P: A mãe é que ficou mais aborrecida?

R: Sim a mãe é rigorosa porque ao fim ao cabo acabei por voltar 3 anos atrás.

P: Qual é o curso?

R: Animadora sócio-cultural – técnico psico-social.

P: E arranjou logo emprego?

R: Sim fiz estágio de 9 meses numa associação em Portimão e agora estou na escola.

P: Foi uma coisa fácil, não esteve à procura de emprego?

R: Não

P: Aquele curso deu-lhe uma valência de entrada quase directa no mercado de trabalho?

R: Hoje em dia sim, mas quando acabei o curso não era muito conhecido.

P: Acabou há quanto tempo?

R: 2 anos

P: Está arrependida do curso que tirou?

R: Não.

P: Não olha para trás e não sente se tivesse sido bem informada?

R: Sim em parte, se tivesse sido bem informada, mas eu gosto do curso.

P: Foi mesmo por dedicação?

R: Foi

P: Não houve aí outros factores? Porque queria ir para enfermagem?

R: Não

P: Foi mesmo por vocação intrínseca que a chamou para este curso ?

R: Sim foi, mas ainda não desisti de tirar enfermagem.



P: Mas quer continuar?

R: Sim

P: Mas tem outras motivações?

R: Sim

P: E as suas irmãs são mais novas?

R: Sim, uma irmã também é animadora e tenho uma mais nova com 5 anos essa ainda é cedo.

P: A mais velha já está empregada?

R: Sim

P: Mas íamos voltar atrás, falar da sua história e vida escolar na escolaridade obrigatória. Que recordações tem da sua vida na escola?

R: Não tenho assim aspectos negativos na escola.

P: Sempre gostou? Gostava de estudar e correr bem a escolaridade?

R: Sim

P: Estudou sempre na mesma escola?

R: Sim foi mudando quando acabava.

P: Mas fez os ciclos sempre na mesma escola?

R: Sim

P: Enquanto andou na escolaridade obrigatória, os professores influenciaram-na no seu percurso na maneira como encarou a escola?

R: Sim, nas várias disciplinas há professores que cativam mais e isso faz com que goste mais ou menos.

P: Mas acha que os professores tiveram alguma influência ou peso no seu percurso?

R: Não

P: E os seus colegas?

R: Também não, foi sempre por mim.

P: E os conteúdos das disciplinas o que é que achou? Difíceis, fáceis?

R: Mais ou menos, umas mais fáceis e outras mais difíceis

P: Mas passou sempre até ao 9º ano?

R: Sim

P: Fez um percurso limpinho?

R: Sim

P: Sobre o seu curso já sabemos que ingresso por vocação e que chegou ao 12º ano e voltou para trás o que mostra mesmo a sua força de vontade. Perdeu 3 anos?

R: Não, perdi 4 porque repeti o 11º ano para melhoria de nota.

P: Então temos aqui outro factor importante, que é repetir o 11º ano por opção para melhoria de nota. Em relação aos factores mais determinantes para escolher o seu curso, pelos vistos foram factores intrínsecos relacionados com a sua vocação. Que recordações é que tem desta fase da sua vida, o que é que a marcou mais enquanto andou no ensino secundário? É uma rapariga feliz?

R: Sim fiz muitas amizades, tive algumas decepções, mas isso sempre para trás das costas.

P: Conseguiu ultrapassar?

R: Sim, sim .

P: É casada?

R: Mais ou menos, não no papel.

P: Praticava desporto?

R: Sim na escola.

P: Algum desporto fora da escola?

R: Não sempre integrado na escola, era o basquetebol e a ginástica.

P: E outro tipo de actividades extracurriculares, tipo clubes e associações?

R: Não

P: Frequenta discotecas?

R: Sim, já foi mais na altura dos 16 anos.

P: As suas amizades são variadas, dá-se com toda a gente?

R: Sim

P: A língua que fala é sempre a língua portuguesa?

R: É

P: Fala crioulo?

R: Não, mas percebo algumas coisas o meu pai não tem muita paciência para me ensinar.

P: Mas o seu pai fala?

R: O meu pai fala

P: E da família do seu pai veio mais alguém para cá?

R: Veio um tio, um tio do meu pai.



P: Já foi a Cabo Verde?

R: Não hei-de ir este ano.

P: Visitar a sua avó?

R: Sim

P: As pessoas com quem se dá, procura pessoas mais de origem Cabo Verdeana?

R: É indiferente

P: Está perfeitamente integrada?

R: Sim

P: Nunca sentiu nenhum tipo de discriminação?

R: Não, nunca.

P: Não tem nenhuma marca negativa dessas na escola? Colegas? Professores?

R: Não, que eu me lembre não e a minha mãe nunca me conta histórias dessas.

P: E o seu pai?

R: Não, penso que não.

P: O que pensa fazer da vida? pensa continuar no seu actual emprego? Não desistiu completamente da enfermagem?

R: Não ainda não, quero trabalhar e estudar à noite.

P: E a enfermagem seria tirada aonde?

R: Seria aqui no Piaget seria mais fácil.

P: Mas aí é privado teria que pagar o curso?

R: Sim mas é mais fácil, porque se tivesse que ir para fora teria que deixar de trabalhar e teria de voltar à minha mãe a sustentar-me, assim posso fazer com os meus meios próprios.

P: Vamos agora centrarmo-nos na sua actividade profissional actual. Como é que teve acesso ao trabalho?

R: Através do instituto de emprego e formação profissional

P: Qual é a relação que existe entre aquilo que estudou e aquilo que faz na prática actualmente? Há alguma relação entre o curso e o seu trabalho?

R: Há algumas mas muito poucas, no curso trabalhamos mais a parte de técnica psicossocial, a parte de animação social ficou um bocadinho esquecida, aprendemos algumas coisas, mas trabalhamos mais a parte psicossocial, mesmo na parte das disciplinas. De animação foi muito pouco foi mais nos estágios.

P: Portanto há algum desfasamento entre o curso e aquilo que está a fazer agora?

R: Sim

P: Acha que o curso devia ser mais prático?

R: Sim muito mais prático.

P: Isto tem alguma influência com o seu trabalho? Gosta do seu trabalho?

R: Sim, sim.

P: As suas colegas no seu trabalho têm a mesma formação?

R: Sou só eu as outras são auxiliares.

P: Em termos hierárquicos estão abaixo de si?

R: Sim, sim.

P: Então o curso serviu para alguma coisa? Ganha mais do que elas?

R: Serviu, não sei quanto é que elas ganham.

P: Têm funções distintas?

R: Sim

P: Existe o curso de técnica auxiliar de educação que é diferente do seu?

R: Sou mesmo animadora

P: Se tivesse que se definir como profissional o que diria? Como é que se caracteriza a si como animadora cultural?

R: Vejo-me bem, gosto daquilo que faço, é bom é um trabalho gratificante.

P: É gratificante o trabalho que faz? Gosta de crianças?

R: Sim

P: É valorizada pelos seus colegas de trabalho? Pela sua família?

R: Sou, em parte sou.

P: A Patrícia não é convidada a exercer a sua profissão em hotéis na altura do verão para eventos, visto que é animadora cultural?

R: Até agora não, agora tive um convite para ir para as férias desportivas

P: E aceitou esse convite para as férias desportivas?

R: Sim

P: É simpática, é bonita, gosta daquilo que faz e está a projectar-se mais além é um exemplo concreto de sucesso escolar. Qual é a profissão do seu namorado?



R: Ele é barman da escola de hotelaria, mas agora trabalha nos CTT.

P: Tirou um curso profissional na escola de hotelaria?

R: Sim tirou o curso de restaurante e bar em Faro.

P: Actualmente vive em comunhão com o seu namorado.

R: Sim

P: O efeito do curso profissional na sua vida profissional e na sua vida pessoal. Sente que a sua vida pessoal actual é consequência em certa medida do seu percurso profissional? O facto de estar a viver em conjunto com o seu parceiro é está relacionado com o seu percurso profissional, como é independente porque tem recursos autónomos logo pode sair da casa dos seus pais em fazer o que quiser.

R: Sim em parte sim

P: ao fim ao cabo a pergunta é o que determinou, porque é que se acabou por juntar?

R: Em parte porque já sou independente, porque se dependesse dos meus pais é claro que não iria

P: O facto de ter tirado em curso fez com que conhecesse novas pessoas, tivesse uma vida social diferente ou acha que tudo se manteve mais ou menos na mesma. O que é que o seu curso em relação à sua vida.

R: Não, acaba sempre por mudar tudo, novas pessoas em termos de tudo. Eu própria mudei com este curso, tornei-me mais sensível do que era.

P: Tem essa noção?

R: Sim

P: Cresceu?

R: Bastante

P: Mudou?

R: Sim

P: Voltando um pouco mais a trás, o ambiente familiar, os seus pais frequentam a igreja ou não?

R: A minha mãe foi criada na igreja.

P: Católica?

R: Sim

P: É praticante, vai á missa aos domingos?

R: Sim, mais ou menos

P: Teve alguma influência na sua vida? Ia à catequese?

R: Sim ia a à catequese

P: E a sua mãe estimulava-a para isso ou deixava se quisesse ir ou não?

R: Ao princípio sim, a minha mãe era um bocadinho autoritária, mas a partir de uma certa idade já não.

P: A Patrícia decidia por si se ia ou não?

R: Sim

P: Acha que isso teve alguma importância.

R: É assim eu não frequento muito a igreja porque há certas coisas que eu não concordo.

P: Mas enquanto era miúda?

R: Sim ia.

P: A catequese teve alguma influência dentro da sua casa?

R: A minha mãe acabou por se juntar antes de casar, foi criada na igreja, mas o padre também atitude de racismo disse como a minha mãe se juntou com aquele homem (de outra cor) não os casava e isso acabou por afastar os meus pais da igreja.

P: Houve aí uma espécie de exclusão por parte da sociedade mas foi ultrapassado porque começaram a frequentar outros meios.

R: Sim

P: Os seus pais sentiram na pele a rejeição na pele porque a igreja não os quis casar por serem de cor de pele diferentes, mas superaram isso. Os seus pais nunca os prepararam para uma sociedade que à partida lhes tinha sido adversa.

R: Sim, mas nunca tivemos nenhum caso de racismo, nem eu nem a minha irmã

P: Nunca sentiram nada?

R: Não, mas acho que tem um pouco a ver connosco, porque também não deixávamos ninguém pisar os calos e isso tem a ver com a personalidade, acho eu.

P: É uma questão de personalidade?

R: Sim, porque o caso de amigas que isso acontece. Tem orgulho na minha cor, gosto muito da minha cor.

P: Acha que se tivesse numa cidade maior isso seria menos visível ou aqui na cidade de Silves é pior.

R: Sim aquilo é mais difícil porque é um meio mais pequeno.



P: Viveu sempre aqui?

R: Sim

P: Nasceu aqui?

R: Nasci em Portimão, mas é perto.

P: Relativamente às suas perspectivas futuras também já nos disse

R: Ainda não sei mais eu princípio gostaria de seguir enfermagem

P: Não será voltar a atrás?

R: Não era só o 12º ano, acho eu.

P: Agora com o novo sistema pode ir para a universidade directamente, por exemplo para a universidade do Algarve. Com mais de 23 anos pode candidatar-se directamente à universidade pública ou privada

R: Não sei se compensa

P: Já agora faz ou participa em algum trabalho de voluntariado à sociedade civil?

R: Não

P: Tem algum hobbie?

R: Agora neste momento não.

P: Mas gosta de ir ao cinema?

R: Sim isso gosto de ir ao cinema, passear de bicicleta, ir à praia.

P: Já vi que a igreja a afastou

R: A minha mãe era escuta mas foi expulsa.

P: A mãe foi altamente penalizada

R: Acho que isso me acabou por afastar

P: Isto devia ter sido um acontecimento que a tivesse marcado no seu percurso.

R: Sim

P: Isto é incidente que podia ter sido negativo é que podia ter sido responsável pelo percurso da Patrícia. Para além dos pais e dos colegas este acontecimento negativo pode tê-la influenciado

R: Sim em parte se calhar.

P: O que é que quer para vida? Quais são os seus objectivos? Profissionalmente, pessoalmente e familiarmente.


R: Ser mãe um dia, lá por volta dos 30 anos.

P: O que deseja para os seu filhos?

R: O mesmo para mim só que ainda melhor, não me posso queixar da infância de nada, nem dos meus pais.

P: Tentará fazer aos seus filhos o que os seus pais fizeram por si ou melhor.

R: Sim



Rosaria

Idade - 22 anos

Origem - cabo-verdiana, mas nascida em Portugal

Pais- cabo-verdianos

O pai é empreiteiro e trabalhava por conta própria; agora está desempregado

A mãe era doméstica, mas agora é engomadeira

Tenho 4 irmãos, um mais velho que trabalhava com o pai, mas agora está na construção civil e não tem qualquer formação técnica; só fez o 9.º ano. Tenho 3 irmãos mais novos, dois estão a estudar na escola profissional e a mais nova está no 2.º ciclo.

Percurso escolar:

Nunca reprovei, com excepção do 10.º ano, em que mudei de tipo de ensino. Comecei o ensino secundário, via ensino, na área de Saúde, mas aquilo não era para mim, não tinha nada a ver comigo, que não gostava e que tinha algumas dificuldades.

Mudei para o curso tecnológico de administração, na mesma escola.

Acabei o curso no ano lectivo de 2001/2002

Motivos de escolha deste curso

Dava emprego directo e mais tarde poderia ter acesso a um curso superior de

contabilidade; gostava da área e mais tarde gostava de gerir a empresa do pai. Algumas colegas, entretanto tinham ingressado no curso e diziam-lhe muito bem dele.

Escolaridade obrigatória - experiências positivas:


Tive uma boa professora primária na escola do bairro em que vivia. Era cabo-verdiana e compreendia muito bem todos os alunos, ajudava-os e isso facilitou muito a nossa aprendizagem.

A minha mãe, como estava em casa, também se preocupava muito comigo e perguntava-me sempre como é que eu ia na escola, se compreendia tudo...

Fui sempre uma aluna muito responsável.

Ensino secundário

Pelos testes de orientação vocacional, fui parar a uma área de Saúde. Mas aquilo não me dizia nada e era muito difícil para mim. Entretanto, algumas amigas falaram-me neste curso que ia abrir na escola, que era um curso que era mais fácil para me empregar... e eu não olhei para trás e matriculei-me. Comecei também a pensar que o meu pai, como tinha uma pequena empresa, talvez fosse bom, pois podia ajudá-lo. E assim foi, matriculei-me. Não estou nada arrependida.



O curso, embora tivesse sido um pouco difícil, pois tínhamos muitas disciplinas e teóricas, foi ao encontro das minhas expectativas. Tive bons professores, compreensíveis e amigos que me ajudavam sempre que precisava.

Fiz o estágio na Câmara Municipal de Setúbal, onde fiquei durante um ano.

O estágio acabou e fiquei sem trabalho.

A empresa do meu pai faliu e ele ficou desempregado. Tive dois anos à procura de emprego, mas era difícil. Entretanto dedicava-me à Associação Cabo-Verdiana no Bairro e ajudava os jovens a estudar, explicava-lhes as matérias, fazia jogos e mostrava-lhes que era importante estudarem para serem alguém na vida. De empregos, nada! A não ser como vendedora em pequenas lojas. Ainda fiz alguns biscates, mas não considerava isso um emprego para mim.

Foi, então que este ano, uma amiga minha me falou de uma vaga numa empresa de metalomecânica em Setúbal. Fui lá, falei com eles e puseram-me a trabalhar à experiência, com um contrato de seis meses. Ainda lá estou, mas sinto que não vou ficar, porque a empresa também tem dificuldades.

Estou a trabalhar na área da contabilidade e gosto muito.

Sinto-me responsável e capaz de trabalhar.

O curso deu-me muitas pistas para o trabalho que estou a fazer. É claro que não

tenho prática, mas tento aprender tudo e a fazer bem feito.

Continuo a pensar em tirar um curso superior de contabilidade, mas as coisas estão um pouco difíceis. O que ganho não dá para pagar os meus estudos e sustentar-me e não posso contar com os meus pais, que entretanto vivem um momento difícil. A minha mãe teve que passar a trabalhar, como engomadeira.

Mas o sonho continua e também quero casar e ter filhos e mais tarde, quem sabe? Ter uma empresa de contabilidade só minha!

Entrevista a Weser

P: Qual a sua idade, local onde nasceu, número de irmãos que tem, o que é que faz actualmente, quais são as preocupações com o seu trabalho?

R: Tenho 27 anos, nasci em Angola e vim para Portugal muito cedo. Tenho 8 irmãos e sou o sétimo, e estão agora a trabalhar como empregado fabril e fiz o curso na escola de hotelaria do Algarve e tirei restaurante e bar.

P: Fez a escola secundária toda em Portugal?


R: Sim, mas fiz a primária até à 2º classe em Angola.

P: Na escola secundária, fez do 7º ano ao 12º ano, ou do 10º ano ao 12º ano?

R: Fiz do 10º ano ao 12º ano na escola de hotelaria em Faro

P: Acha que foi importante tirar aquele curso?

R: Foi, até porque já trabalhava na área da restauração o que me incentivou imenso e que me levou a ingressar nesse curso. Acabei por aprender tudo aquilo que sei a nível de hotelaria.



P: Já praticou o seu curso a nível de restaurante?
R: Sim

P: Algum trabalho nessa área?
R: Sim

P: Na relação da escola com o mercado de trabalho, acha que a escola correspondeu à sua expectativa?
R: Sem sombra de dúvida, até acho que a escola ultrapassou as expectativas das entidades empregadoras, porque muitas entidades não estão preparadas para receber alunos bem preparados da escola de hotelaria e turismo de todo o país, creio eu. Estou a falar da escola de hotelaria do Algarve porque senti isso, onde trabalhei achei que eram locais apesar do estatuto 5, 4 estrelas, havia uma grande carência no aproveitamento e na capacidade dos alunos que vinham da escola de turismo.

P: Não foi defraudada a sua expectativa de formação que recebeu na escola?
R: Nada defraudado.

P: Acha que os hotéis e a restante hotelaria estão aquém da formação ministrada na escola?
R: Sim.

P: A escola está mais à frente do que as próprias necessidades da hotelaria?
R: Sim

P: O seu pai que profissão é que tem em Angola?
R: O meu pai é empresário.

P: Na área da restauração?
R: Também. Tanto na área da restauração de tudo um pouco. É um empresário que mexe em tudo que dá dinheiro.

P: E a mãe?
R: Minha mãe trabalhou na área da saúde como enfermeira, mas agora está reformada.

P: Toda a sua estrutura familiar é estável?
R: Sim

P: Não teve problemas de equivalência dos seus estudos em Portugal?
R: Não foi relativamente fácil, pedi o meu certificado em Angola, e foi autenticado pela embaixada de Angola em

Portugal e deu entrada no Ministério da Educação e tive equivalências directas.

P: Na formação escolar que teve o que foi determinante na escolha do curso que frequentou - restauração e bares?

R: Acho que foi o curso de turismo de bar, é o mundo da hotelaria está ligado e como eu tinha antes feito um curso de turismo básico, creio que foi aí que adquiri o interesse, quando cheguei aqui em Portugal, tive oportunidade de trabalhar em alguns estabelecimentos hoteleiros e ainda fiquei mais motivado a fazer o curso e a ser um profissional na área.

P: Também recebeu de Angola alguma motivação de algum professor para fazer este curso?

R: Não, nunca recebi indicações de ninguém para seguir esse curso. Esse curso foi prestado na esfera da hotelaria e quando vim para Portugal fiz alguns estágios e fiquei mais motivado.

P: o curso que teve tem a ver com o seu contexto social, cultural de Angola, O Contexto foi motivador para o curso? O Turismo é uma área em expansão em Angola?


R: Acho que não. Creio que o incentivo e a motivação foi num estágio que fiz num hotel fazendo aquele acompanhamento deste mundo que é o mundo da hotelaria, do turismo. Quando se fala de hotelaria, tem que se falar de turismo hoje em dia. Creio que foi por causa disso. O factor determinante foi estar a trabalhar num bar, onde sentia falta de competência para desenvolver o trabalho com sucesso. Foi aí que tive o click de entrar para escola de hotelaria e fazer o curso.

P: A sua relação com a escola de Angola do 1º ciclo tem recordações positivas ou negativas?

R: Razoável, é um pouco discutível...tive algumas dificuldades em fazer os meus estudos sem interromper a uns 3 ou 4 anos por muitas burocracias, naquela altura ainda havia alguma dificuldade em frequentar as escolas, então é a única recordação que eu tenho. A nível da educação creio que foi razoável não se pode comparar com Portugal.

P: Porquê?

R: Sei que eles fizeram o melhor que podiam mesmo não tendo a estrutura e todo o material que Portugal tem e que faz parte do ambiente escolar...conseguiram fazer aquilo que foi possível.



P: A língua que fala em casa é o português?

R: É o português

P: E com os amigos?

R: Sim

P: E a escrita?

R: Também é o português...porque fomos privados de aprender as nossas línguas nacionais.

P: Porquê?

R: Creio que essa privação vem do contexto familiar, muitas famílias ficaram com receio de não se expandirem não se desenvolverem de ficarem presos a uma língua muito restrita sem grandes aberturas. Investiram e fizeram que os filhos aprendessem português em vez daquelas línguas nacionais de Angola, como é o caso do Kimbondo, Hunbundo , etc

P: Os recursos que tem neste momento. Vive sozinho em Lisboa?

R: Vivo em casa dos meus irmãos aqui em Lisboa.

P: Quais são os seus hobbies hoje?

R: Informática, não tenho nada que eu goste mais de fazer. Gosto de descobrir.

P: Quais são as habilitações académicas do seu pai e da sua mãe?

R: O pai tem a 4ª classe na época colonial que tem uma equivalência nos dias de hoje que não sei qual é.

P: E os seus irmãos que habilitações têm?

R: A maioria estão no ensino médio. Todos já concluíram o ensino médio e estão para passar para o ensino superior. Alguns já estão no ensino superior e a terminar.

P: Desportos que mais gosta e faz desporto?

R: Ocasionalmente, eu gosto mas tenho tido muita disponibilidade.

P: Que desporto faz?

R: Basquetebol

P: Os locais de diversão que frequenta, qual o que mais se adequa a si: cinema, teatro, café?

R: Cinema e teatro.

P: Se tivesse que traçar o seu percurso de vida do que foi e do que será, como o faria?

R: Quero ser empresário de sucesso da restauração.

P: Não quer ficar dependente dos outros?

R: Não eternamente.

P: Acha que teria sucesso na área do turismo e hotelaria?

R: Sim no turismo.

P: O curso deu-lhe imagens fortes para que a sua futuro é de facto o turismo?

R: Exactamente, deu-me uma abertura suficiente para traçar planos viáveis que me permitem agora já ter uma maior bagagem nesse domínio, na criação de empresas para dar cobertura na área burocrática. Hoje tenho uma mente confiante, tenho uma visão do que será a hotelaria no futuro, uma área excelente para investir.

William

Idade - 23 anos

Origem - angolano

Pais- angolanos

O pai é electricista e trabalha na construção civil. A mãe é caixa de supermercado no Pingo Doce


Nasci em Portugal e desde sempre vivi em Setúbal.

Tenho 4 irmãos, sou o mais velho.

Percurso escolar:

Fiz o primeiro ciclo na escola básica do bairro da Bela Vista e o ensino secundário na Escola Secundária S. Sebastião da Gama.

Nunca reprovei e acabei o curso secundário no ano 2002. fiz o técnico profissional de informática.



Durante toda a escola senti alguma discriminação dos professores e colegas. Mas isso ainda me dava mais força para estudar e passar.

Motivos de escolha deste curso

Quando acabei o 9.º ano... decidi tirar um curso técnico profissional... porque os meus pais não tinham condições para que eu continuasse a estudar. Assim, tirava este curso que me dava acesso ao trabalho. Não queria ter a mesma vida dos meus pais, nem dos meus tios e primos...

Para poder continuar a estudar tive que trabalhar em part-time e durante as férias. Desde o 10.º ano que sempre trabalhei. Só assim pude estudar! É claro que de vez em quando sentia muitas dificuldades e estava cansado e saturado: era o trabalho, a escola, em casa os meus irmãos que não queriam estudar... mas lá me lembrava que queria uma vida boa, sem problemas financeiros e afincava-me ao estudo. Assim consegui tirar o curso.

Porquê informática?

Nunca tinha mexido num computador, mas sempre tinha ouvido dizer que a informática era o futuro e por isso poderia arranjar facilmente trabalho numa empresa, ou quem sabe arranjar a minha própria empresa!

Quando o curso começou, achei-o muito teórico. Quase estive para desistir, mas lembrava-me da vida que não queria ter e lá arranjava força para continuar. Aos poucos e poucos fui descobrindo a minha vocação para os computadores e acabei por gostar do curso.


Sinto que o curso superou as minhas expectativas

Os meus pais nunca me deram muita força para estudar. Por vontade do meu pai, quando fiz o ciclo tinha logo saído da escola e ido trabalhar; mas a minha mãe lá vinha por água na fervura e acabei por continuar.

Nunca foram à escola e diziam-me sempre que eu é que sabia o que andava a fazer.

Os meus amigos do bairro nunca quiseram muito saber da escola; às vezes desinquietavam-me para ir até aos bares beber um copo; mas eu nunca fui muito atrás da conversa deles...

Quando acabei o curso é que foram elas! Se pensava que era fácil arranjar emprego, logo percebi que era difícil. Inscrevi-me no Centro de Emprego e Formação Profissional de Setúbal, quando o terminei (em 2002). Quando me chamavam para oferecer emprego era em áreas completamente



diferentes do curso que tinha tirado. Como tinha que trabalhar, lá ia aceitando e acabava como auxiliar ou jardineiro numa escola. É claro que me sentia mal pois aquilo não tinha nada que ver comigo.

O ano passado respondi a um anúncio no jornal de uma empresa na área da informática que funcionava no Pinhal Novo. Fui à entrevista e ofereceram-me um estágio remunerado. Aceitei e aí sim, aprendi muito sobre informática. Acabaram por me renovar o contrato e lá continuo. Mas não sei se é para continuar! Ando cá a magicar que poderia lançar-me numa empresa minha. Com a experiência que estou a ganhar neste trabalho e com um pouco mais de esforço, sinto que sou capaz de ter a minha própria empresa.

Quero continuar a investir na minha formação profissional.

Profissionalmente sinto-me competente no que faço. É claro que tenho que aprender mais e sempre mais. Gosto de ajudar as pessoas.e gosto do que faço

Entrevista a Eunísia

I- FAMÍLIA

P: Vem de que país?

R: Guiné-Bissau

P: E os pais também?

R: Pai e mãe. O meu pai vive cá em Lisboa e a minha mãe continua lá.

P: E a Eunísia aqui só estuda?

R: Só estudo

P: Qual é curso que está a tirar?

R: Banco e seguros

P: Está em que ano?

R: Terceiro que é o último.

P: Está com uma bolsa da Guiné?

R: Não.

P: E o pai trabalha em Lisboa?

R: Trabalha.

P: Exactamente, qual é a profissão do pai?

R: É electricista.

P: E a Eunísia não ficou com o pai?

R: Não, não fiquei com o pai, porque tenho uma irmã de 18 anos

P: Que faz?


R: Que estuda também.

P: Estuda o quê?

R. Está a tirar o 9º ano agora porque quando viemos estávamos um bocadinho atrasadas, no ano em que chegamos tivemos que repetir o ano, porque chegamos no último período.

P. Como é que vieram parar ao Algarve?

R. Quando viemos só viemos com o nosso pai, ficamos com ele durante uns meses, 6 meses. Como temos cá um primo que



sabia de um colégio que apoiava jovens estudantes, o meu primo tentou que a gente conseguisse entrar, conseguimos então desde de aí que ficamos cá a estudar. Só vamos passar férias com o meu pai em Lisboa.

P: Habilitação escolar do pai sabe?

R: Sim, tirou a universidade.

P: E acabou a universidade?

R: Sim.

P: E a mãe está na Guiné-Bissau?

R: Sim

P: Estão divorciados?

R: Não estão divorciados.

P: Mas não vivem um com o outro. Só tem uma irmã?

R: Tenho uma irmã e um irmão mais velho.

P: Onde está?

R: Vive em Lisboa com o meu pai.

P: São 3 irmãos. O que é o irmão faz?

R: Trabalha em ajudante de cozinha.

P: Tirou algum curso o irmão?

R: Não. Começou por estudar, mas desistiu.

P: Quando é que a Eunísia veio para Portugal?

R: Em 2000, há 6 anos.

P: Quando veio para Portugal foi para a escola?

R: Sim

P: Foi para que ano?

R: Foi para o 7º ano pois cheguei no final do ano lectivo.

P: A partir daí como é que correu o seu percurso escolar?

R: Correu bem, tive sucesso, nunca reprovei, fui fazendo exames. Tive sempre bem até agora, estou no último ano do curso e pretendo acabar e tentar ingressar na Universidade.

P: Vamos mais atrás fazer uma espécie de história de vida focalizada para o seu sucesso. Consideramos que a Eunísia é uma aluna de sucesso. A frequentar e a terminar um curso de ensino secundário nós achamos que é uma aluna de sucesso. Vamos agora recuar um bocadinho, temos aqui um guião do seu percurso escolar até terminar a escolaridade obrigatória. O

que achou? Como avalia esse seu percurso escolar? E o que é que foi influenciando ao longo do seu percurso escolar continuar a estudar, passar os anos até chegar aqui. Que factores é que a motivaram para chegar onde está porque tem um percurso muito certinho.

R: Quando vim da Guiné, vim com um objectivo que é estudar e tive sempre a ajuda do meu pai que sempre motivou-me a estudar.

P: Houve alguma pressão da parte do pai, mas também da sua parte que queria mesmo. Não teve dificuldades nenhuma?

R: No princípio tive algumas dificuldades porque o ensino era muito diferente, mas depois acabei por me adaptar e correu tudo bem

P: A escola em si, também criou condições? O que é que achou das escolas que passou?

R. Um bocadinho exigente em relação às do meu país

P: Era uma exigência saudável?

R. Sim

P: Sempre se deu bem com os seus colegas?

R: Sempre com algumas dificuldades como sabe há alguns alunos das escolas que são um bocadinho egoístas ou não sei exactamente como dizer que faziam alguma discriminação.

P: como é que lidou com isso?

R: Nunca liguei muito, eu sempre ignorei

P. Essa força interior foi-lhe dando assim uma ajuda. O pai trabalha por conta própria ou por conta de outrem?

R: Já trabalhou muito por conta de outrem, mas há 2 anos para cá trabalha por conta própria.

P: O seu pai tem hábitos de leitura em casa?


R: Sim

P: Quando está no seu ambiente de casa que língua fala?

R: Em casa quando estou cá no Algarve só falo português, quando estou em Lisboa com a minha família com o meu pai e irmãos só falo português, porque o meu pai quer que melhoremos o sotaque.

P: Em relação a aquilo que escreve e aquilo que fala em português, onde se sente mais à vontade?

R. A escrever porque a falar tenho esse sotaque.



P: Por acaso nós não notamos, fala muito bem com sotaque. Tem uma expressão linguística muito interessante. Praticou sempre desporto na escola?

R: Não, porque os desportos na escola são até uma determinada idade como eu já vim com alguma idade não pratiquei.

P: Ainda hoje pratica algum desporto?

R: Sim, na escola em que temos aulas de educação física e quando surge alguma oportunidade.

P: Qual é o desporto que mais gosta?

R: Gosto de futebol.

P: E de música?

R: Gosto de Hip Hop, rock, kizomba.

P: A Eunísia quando veio para Portugal veio para casa de familiares?

R: Não, vim para casa do meu pai.

P: Mas depois disse-me que a certa altura que o pai foi para Lisboa?

R: Não, o pai sempre esteve em Lisboa, nós é que viemos para cá Algarve

P: como é que veio parar ao Algarve? Veio para casa de familiares?

R: Não, não vim directamente para o colégio que é casa de Santa Isabel que apoia os jovens.

P: Mas esse colégio não é uma instituição escolar?

R: Não é uma escola.

P: É uma instituição onde pode estudar?

R: Para continuar lá preciso de estudar, ter boas notas.

P: Esse colégio é religioso?

R: Não

P: Como é que se chama o colégio?

R: Casa de Santa Isabel

P: É aqui em Faro?

R: É

P: O Colégio em certa medida também fez o acompanhamento e o pai estava sempre a falar com a directora?

R: Foi sempre

P: Em relação a hobbies pessoais que tem actualmente?
Internet? Domina bem a Internet?

R: Sim

P: Gosta de ler?

R: Gosto muito de ler. Os passatempos mais interessantes é a leitura

P: Também foi estimulado pelo seu pai?

R: Não eu sempre li, mas o meu pai também ajudou, ele sempre me emprestava livros.

P: Dedicar-se ao voluntariado, ajudar associações recreativas, culturais, solidariedade social ? Como foi acolhida por um colégio de solidariedade podia ter algum tempo para isso?

R: Não tenho assim nada que desse com o meu horário.

P: E o curso que está neste momento a tirar está de acordo com as suas expectativas? Está a tirar o curso que queria?

R: É exactamente o curso que eu queria, porque quando fiz o 9º ano estava indecisa se queria ir para o secundário ou se queria ir tirar um curso, quando surgiu este curso eu gostei.

P: Como é que surgiu o conhecimento do curso?

R: Foi no 9º ano, no último período da escola, apareceram lá publicidade e foram lá os alunos daqui desta escola que me mostraram a publicidade, estive a ler e gostei e vim fazer o curso

P: O curso que está a fazer como é que se chama?


R: É curso técnico de banca e seguros.

P: acho que é um curso interessante e quando acabar pode voltar á Guiné onde há carência?

R: Toda a gente me fala, mas como não vou lá à 6 anos, não sei.

P: Para finalizar este percurso até ao 9º ano, há aqui duas fases distintas na sua vida, a escolaridade obrigatória e a fase final do secundário. Em relação à escolaridade obrigatória que recordações guarda da escola? Positivas e negativas? O que é que achou de bom e de mau?

R: As negativas, aquela implicância dos alunos comigo por causa da minha cor, de não ser portuguesa e isso tudo.



P: que influência tiveram essas atitudes negativas dos seus colegas? Foi determinante ou não para o seu percurso futuro?

R: acho que sim porque com essa implicância levou-me a estudar ainda mais, para mostrar que valia alguma coisa.

P: digamos que isso é um aspecto negativo até ao 9º ano.

R: Sim, positivos é que tenho muitos amigos, aprendi muito e tenho muitos professores muito bons que me ensinaram muito.

P: Mais positivos que negativos?

R: Exacto.

P: Por muito mal que se diga da escola, os alunos gostam da escola.

R: Sim

P: Agora vamos passar à fase da sua escolha profissional deste curso. Que motivo é que a levou a escolher este curso?

R: Para já porque podia concluir o 12º ano e acabava também por ter um curso ao mesmo tempo que tirava o 12º ano. (Certificação escolar e profissional). As motivações era não queria ir para o secundário, porque os alunos que implicavam comigo acabavam por ficar na mesma escola do que eu, depois não tinha pessoas da minha idade, porque quando acabei o 9º ano já tinha passado da idade da escolaridade obrigatória.

P: Um das motivações deste curso era por arranjar em emprego de uma forma mais fácil? Fosse mais bem pago do que os outros?

R: Era bem mais fácil, mas não sei se a ideia era essa. Tivemos agora a estagiar e não temos assim muita hipótese de conseguir logo emprego lá porque tenho uma grande quantidade de pessoas.

P: Uma das coisas que a levou a tirar este curso foi acabar o 12º ano e ficar com uma certificação profissional e inserida no mercado de trabalho e quem sabe entrar no ensino superior

R: Sim

P: Agora que acabou o que vai fazer?

R: agora vou para a universidade.

P: Para qual?

R: Pois ainda não sei que quero ficar aqui no Algarve ou ir para Lisboa.

P: Para estar mais com o pai?

R: Não sei ainda, depende de onde conseguir entrar.

P: Na Universidade, não queria seguir a área que tirou?

R: Sim, sim quero tirar gestão de empresas.

P: Gestão de empresas, economia, há na universidade do Algarve?

R: Há, queria ficar cá por causa dos meus amigos e da minha irmã que é mais nova.

P: Em relação ao curso que está a acabar, quando veio tinha algumas expectativas relativamente ao próprio curso. Acabou o curso, cumpriram-se as expectativas que tinha inicialmente?

R: Sim está tudo cumprido.

P: Valeu a pena?

R: Valeu muito a pena.

P: Quais as recordações que tem desta fase da sua vida? Destes 3 anos positivos e negativos?

R: Houve uma evolução, por ser um curso profissional é um bocadinho mais fácil para mim do que o ensino secundário normal porque tem uma componente muito prática. Praticamente o mesmo do que ensino normal quando acabei o 9º ano, também tenho aqui umas pessoas que implicam comigo, mas é muito menos gente é um rapaz da minha turma.

P: Como é que lida com isso?


R: Tento ignorar ao máximo, não ligo muito. Tenho uns amigos que ligam muito a isso, mas eu tento ignorar ao máximo. Não gosto de confusões e tento-me afastar: Os aspectos positivos são os mesmos acabar o curso, acabar o 12º ano, fazer muitos amigos tanto professores como alunos que dão força, são ótimos ajudam-nos sempre.

P: Há espírito de grupo?

R: Algum, mas dou-me bem com quase todos.

P: Em termos futuros o que gostaria de atingir? Quais são os seus objectivos de vida?

R: Gostava de ter um curso superior e depois gostava de construir uma família.



P: Pensa voltar para a Guiné? Ou pretende ficar cá?
R: Neste momento não sei, gostava de voltar um dia. Mas ficar lá a viver não sei.

P: A pergunta era ir para lá trabalhar?
R: Não posso dizer que não, pois é o meu país e gostava de estar lá a trabalhar e a ajudar, mas depende se quando acabar o curso conseguir um bom emprego ou não. Se não conseguir sou capaz de voltar para tentar a sorte lá. Não tenho a certeza.

P: Já tem a nacionalidade portuguesa?
R: Não, não tenho ainda, estou cá há 3 anos e o meu pai está a tratar disso.

P: E o seu pai?
R: O meu pai já tem e a minha irmã mais nova.

P: A Eunisia não segue a profissão do pai e qual é a profissão da mãe?
R: Funcionária pública

P: Na Guiné?
R: Sim

P: A mãe não tem nenhum curso superior?
R: Não.

P: Como é que a sua mãe reagiu face à sua vontade de vir para cá?
R: Acabou por perceber porque eu queria estudar, queria ter uma formação.

P: Na Guiné não há essa hipótese?
R: Não na Guiné acabava-se o 12º ano trabalhava-se se conseguisse emprego, se não conseguisse...

P: Mas então lá podia acabar o 12º ano, mas mesmo assim preferiu vir para cá.
R: Porque na minha opinião, o ensino é muito melhor cá do que lá.

P: E lá tem aqueles problemas das greves? De professores?
R: Sim, muitas vezes acontece. Em termos lectivos é complicado acontece muitas vezes: E irregularidade no período das aulas.

Entrevista a Weser

P: Qual a sua idade, local onde nasceu, número de irmãos que tem, o que é que faz actualmente, quais são as preocupações com o seu trabalho?

R: Tenho 27 anos, nasci em Angola e vim para Portugal muito cedo. Tenho 8 irmãos e sou o sétimo, e estão agora a trabalhar como empregado fabril e fiz o curso na escola de hotelaria do Algarve e tirei restaurante e bar.

P: Fez a escola secundária toda em Portugal?

R: Sim, mas fiz a primária até à 2º classe em Angola.

P: Na escola secundária, fez do 7º ano ao 12º ano, ou do 10º ano ao 12º ano?

R: Fiz do 10º ano ao 12º ano na escola de hotelaria em Faro

P: Acha que foi importante tirar aquele curso?

R: Foi, até porque já trabalhava na área da restauração o que me incentivou imenso e que me levou a ingressar nesse curso. Acabei por aprender tudo aquilo que sei a nível de hotelaria.

P: Já praticou o seu curso a nível de restaurante?

R: Sim

P: Algum trabalho nessa área?

R: Sim

P: Na relação da escola com o mercado de trabalho, acha que a escola correspondeu à sua expectativa?

R: Sem sombra de dúvida, até acho que a escola ultrapassou as expectativas das entidades empregadoras, porque muitas entidades não estão preparadas para receber alunos bem preparados da escola de hotelaria e turismo de todo o país, creio eu. Estou a falar da escola de hotelaria do Algarve porque senti isso, onde trabalhei achei que eram locais apesar do estatuto 5, 4 estrelas, havia uma grande carência no aproveitamento e na capacidade dos alunos que vinham da escola de turismo.

P: Não foi defraudada a sua expectativa de formação que recebeu na escola?



R: Nada defraudado.

P: Acha que os hotéis e a restante hotelaria estão aquém da formação ministrada na escola?

R: Sim.

P: A escola está mais á frente do que as próprias necessidades da hotelaria?

R: Sim

P: O seu pai que profissão é que tem em Angola?

R: O meu pai é empresário.

P: Na área da restauração?

R: Também. Tanto na área da restauração de tudo um pouco. É um empresário que mexe em tudo que dá dinheiro.

P: E a mãe?

R: Minha mãe trabalhou na área da saúde como enfermeira, mas agora está reformada.

P: Toda a sua estrutura familiar é estável?

R: Sim

P: Não teve problemas de equivalência dos seus estudos em Portugal?

R: Não foi relativamente fácil, pedi o meu certificado em Angola, e foi autenticado pela embaixada de Angola em Portugal e deu entrada no Ministério da Educação e tive equivalências directas.

P: Na formação escolar que teve o que foi determinante na escolha do curso que frequentou - restauração e bares?

R: Acho que foi o curso de turismo de bar, é o mundo da hotelaria está ligado e como eu tinha antes feito um curso de turismo básico, creio que foi aí que adquiri o interesse, quando cheguei aqui em Portugal, tive oportunidade de trabalhar em alguns estabelecimentos hoteleiros e ainda fiquei mais motivado a fazer o curso e a ser um profissional na área.

P: Também recebeu de Angola alguma motivação de algum professor para fazer este curso?

R: Não, nunca recebi indicações de ninguém para seguir esse curso. Esse curso foi prestado na esfera da hotelaria e quando vim para Portugal fiz alguns estágios e fiquei mais motivado.

P: o curso que teve tem a ver com o seu contexto social, cultural de Angola, O Contexto foi motivador para o curso? O Turismo é uma área em expansão em Angola?

R: Acho que não. Creio que o incentivo e a motivação foi num estágio que fiz num hotel fazendo aquele acompanhamento deste mundo que é o mundo da hotelaria, do turismo. Quando se fala de hotelaria, tem que se falar de turismo hoje em dia. Creio que foi por causa disso. O factor determinante foi estar a trabalhar num bar, onde sentia falta de competência para desenvolver o trabalho com sucesso. Foi aí que tive o click de entrar para escola de hotelaria e fazer o curso.

P: A sua relação com a escola de Angola do 1º ciclo tem recordações positivas ou negativas?

R: Razoável , é um pouco discutível...tive algumas dificuldades em fazer os meus estudos sem interromper a uns 3 ou 4 anos por muitas burocracias, naquela altura ainda havia alguma dificuldade em frequentar as escolas, então é a única recordação que eu tenho. A nível da educação creio que foi razoável não se pode comparar com Portugal.

P: Porquê?

R: Sei que eles fizeram o melhor que podiam mesmo não tendo a estrutura e todo o material que Portugal tem e que faz parte do ambiente escolar...conseguiram fazer aquilo que foi possível.

P: A língua que fala em casa é o português?

R: É o português

P: E com os amigos?

R: Sim


P: E a escrita?

R: Também é o português...porque fomos privados de aprender as nossas línguas nacionais.

P: Porquê?

R: Creio que essa privação vem do contexto familiar, muitas famílias ficaram com receio de não se expandirem não se desenvolverem de ficarem presos a uma língua muito restrita sem grandes aberturas. Investiram e fizeram que os filhos aprendessem português em vez daquelas línguas nacionais de Angola, como é o caso do Kimbondo, Hunbundo , etc

P: Os recursos que tem neste momento. Vive sozinho em Lisboa?



R: Vivo em casa dos meus irmãos aqui em Lisboa.

P: Quais são os seus hobbies hoje?

R: Informática, não tenho nada que eu goste mais de fazer. Gosto de descobrir.

P: Quais são as habilitações académicas do seu pai e da sua mãe?

R: O pai tem a 4ª classe na época colonial que tem uma equivalência nos dias de hoje que não sei qual é.

P: E os seus irmãos que habilitações têm?

R: A maioria estão no ensino médio. Todos já concluíram o ensino médio e estão para passar para o ensino superior. Alguns já estão no ensino superior e a terminar.

P: Desportos que mais gosta e faz desporto?

R: Ocasionalmente, eu gosto mas tenho tido muita disponibilidade.

P: Que desporto faz?

R: Basquetebol

P: Os locais de diversão que frequenta, qual o que mais se adequa a si: cinema, teatro, café?

R: Cinema e teatro.

P: Se tivesse que traçar o seu percurso de vida do que foi e do que será, como o faria?

R: Quero ser empresário de sucesso da restauração.

P: Não quer ficar dependente dos outros?

R: Não eternamente.

P: Acha que teria sucesso na área do turismo e hotelaria?

R: Sim no turismo.

P: O curso deu-lhe imagens fortes para que a sua futuro é de facto o turismo?

R: Exactamente, deu-me uma abertura suficiente para traçar planos viáveis que me permitem agora já ter uma maior bagagem nesse domínio, na criação de empresas para dar cobertura na área burocrática. Hoje tenho uma mente confiante, tenho uma visão do que será a hotelaria no futuro, uma área excelente para investir.

Entrevista a Lúdia

I- FAMÍLIA

P: Que idade a Lúdia tem?

R: 23 anos

P: Tem irmãos?

R. 3 Irmãs

P: Com que idades?

R. 20 e 15 anos. Duas de 20 porque são gémeas.

P. O que elas fazem?

R: Duas estão a estudar. Um está na mesma escola do que eu, a tirar educadora de infância e a mais nova está no 9º ano. A outra das gémeas está a trabalhar.

P: A Lúdia nasceu onde?

R: Já nasci cá. No Barreiro.

P: E onde é que viveu nesses primeiros momentos da sua vida?

R: Estive lá no Barreiro, depois vim cá para baixo para o Algarve.

P: Com que idade? Não se recorda?

R: Não sei bem, mas já fiz cá o 1º ano do 1º ciclo.

P: Vive com os Pais?

R: Sim

P: Os pais são oriundos de?

R: Angola

P: Os dois?

R: Sim. Nova Lisboa

P: Não tem nenhuma referência ao momento em que eles vieram para cá?

R: Tiveram dificuldades de adaptação ou não? Se Portugal os acolheu bem ou não?

Acho que vieram logo após as guerras que houve lá, da independência e foram logo adaptados aqui.

P: Foram logo para o Barreiro?

R: Sim foram e depois para o Algarve.

P: Para Faro?



R: Não perto de Alcantarilha.

P: O que fazem os pais?

R: O pai é empreiro desde que veio para cá.

P: E a mãe?

R: A mãe já teve várias, hotelaria, vendas e agora é chefe.

P: Tem alguma recordação da sua infância? No período mais infantil?

R: Tive uma infância feliz com pais, irmãos e amigos.

ESCOLA

P: Quais são as recordações positivas ou negativas da escola até ao 9º ano?

R: Até ao 9º ano fiz em Armação de Pêra

P: Que recordações tem desse período?

R: Foram boas era muito extrovertida. Relacionamento das contínuas era espectacular e com os professores também.

P: A relação que estabeleceu com os professores e funcionários da escola?

R: Era óptima. Tivemos os nossos atritos aqueles da adolescência.

P: Problemas com colegas?

R: Não havia eu era a "boss" (Líder) daquela turma. Nunca houve atritos houve sempre companheirismo. Aquelas coisas próprias da idade.

P: Houve algum profesor/a que a tenha marcado?

R. Aqui nesta escola não

P: Nunca reprovou?

R. Não. Até ao 9º ano um percurso sempre seguido.

P: Tem as experiências todas positivas e a escolaridade correu normalmente. Foi tudo levado na desportiva e com a sua liderança. Que língua fala na sua casa?

R. Português

P: E com os colegas?

R. Português

P. E não fala creoulo?

R: É na rua com os amigos só pra brincar.

P: Tem hábitos de leitura na sua casa?

R: Os pais não só nós (as filhas).

P: Gostava de estudar?

R: Gostava. Agora estou parada mas gostava de continuar a estudar psicologia criminal ou clínica.

P: Criminal ou clínica, porquê?

R. Não sei, o meu curso desenvolveu para essa parte. Há 2 vertentes há a vertente da animação e a vertente de técnica psico-social e a minha é mais inclinada para a técnica, já tive várias experiências mas fecharam-nos as portas para estagiáramos nas cadeias.

P: Como sabe a partir da nova lei actual pode candidatar-se à universidade?

R: Sim a que eu queria é na costa da Caparica, acho que é a Nova mas também temos aqui em Loulé mas acho que é privada, acho que é psicologia clínica.

P: E em Faro não há?

R: Acho que sim

P: A partir dos 23 de idade já se pode candidatar directamente à Universidade. Se quiser continuar a estudar pode fazê-lo.

E: Não sabia

P: Uma pergunta sobre desporto? Que tipo de desporto pratica?

R: Agora é uma bocadinha mais complicado.

P: Que desporto praticava?

R: Quer saber o que eu não praticava?

P: È uma mulher do desporto?

R: É, virada sempre para o desporto era a gazela da escola. Na escola praticava todos ...


P. Andebol, basquetebol e fora da escola?

R: Karaté, boxe, capoeira e depois estive num ginásio

P: Em relação ao desporto gosta dos radicais?

R. Sim

P: Praticou todos desportos relacionados coma defesa física?



R. Sim agora estou a fazer um curso de yoga.

P: Diga-me uma coisa é apreciadora de música?

R: Sim claro está na raiz, está no sangue

P: E que música mais aprecia?

R: A da minha origem Angolana.

P: Kizomba, Hip-Hop?

R: Sim Jazz já agora ouço música todos os dias

P: Ouve outro tipo de música?

R: Sim gosto de todo, a sério gosto. Gosto de apreciar um bom fado.

P: Em relação ao uso de novas tecnologias Internet? Utiliza a Internet como fonte de saber?

R. As vezes

P: Não é muito apreciadora? Não tem paciência para estar em frente do ecran?

R. Sim é verdade

P: Cinema gosta?

R. Gosto

P: Lê com alguma assiduidade?

R: Leio

P: Passamos agora a outra etapa ao nível do ensino secundário. Porque decidiu ingressar neste curso que frequentou? Se foi a 1º opção? Se esteve noutros cursos?

R: Antes de chegar a este tentei vários. Comecei com informática do ensino regular?

P: Na secundária de onde?

R: Em Silves e fiquei lá 3 anos.

P: Fez 10, 11 e 12º ano?

R: Não chumbei, no 10º ano ou deixei disciplinas por fazer...havia lá umas disciplinas que não estavam a bater bem e mudei.

P: Não gostou de informática e foi para outra área?

R: Não foi outra área foi Ciências. Aquilo lá naquela escola tive lá uns stresses

P: Não gostou da escola de Silves?

R: Detestei tinha lá uns professores que não gramei.

P: Porque foi para a escola de Silves?

R: Porque era mais perto. Podia ter escolhido ter ido para Lagoa, mas como as minhas colegas foram todas para lá decidi ir para lá.

P: Não tiveram orientação escolar no 9º ano?

R: Tivemos não foi nada de jeito. Tivemos em Silves também aí foi mais. Gostei mais dessa.

P: Aí já estava no 10º ano?

R: Sim só dava para desporto.

P: E não foi para desporto?

R: Eu também estive em desporto.

P: Mas pelos visto foi a sua 2º opção?

R: Não sei se foi a 2ª ou a 1ª. Acho que desporto não tem assim muitas opções futuras. Mas também estive lá. Fui de informática para desporto e depôs foi quando a gente teve conhecimento desta escola.

P: Portanto estive lá na escola de Silves teve em Desporto e em informática, mas em determinado momento acho que aquilo não era para si? Mas porque?

R: Para já, já me estava a cansar a escola.

P: Não gostava da escola?

R: Não é uma questão de não gostar. Estava-me a aborrecer de lá estar aquilo era muita matéria para a minha cabeça.

P: Em termos de conteúdos era aborrecido?

R: Era, tinha lá umas disciplinas horríveis, era uma seca.


P: Os professores não davam uma ajudinha?

R: Os professores eram espectaculares eu é que cheguei a uma altura que me estava a faltar, eu queria desistir, mas depois pensei bem e não.

P: E os seus pais, o que diziam disso?

R: A minha mãe dizia que era para eu continuar, o meu pai não era muito ligado aos estudos da gente. Depois fui falar com umas professoras para desistir e elas lá me convenceram a não desistir e lá continuei depois, as notas era boas mas comecei-me a baldar.

P: Não estava motivada?



R: Pois, depois a gente soube desta escola (a actual) acho que foi pela secretaria, uma senhora que estava lá, espectáculo foi a melhor coisa que aparecer para mim.

P: Não estava motivada para aquele curso e a senhora da secretaria sugeriu este curso foi assim que tomou conhecimento?

R: Ela falou assim por alto e depois foi umas professoras lá da escola e a gente lá se inscreveu.

P: Então foi parar ali assim um bocado por acaso?

R: Sim

P: Também não havia aí uma motivação interior que lhe dissesse "não é este o curso que eu gosto". Não gosto de informática, não gosto de desporto é este aquele que eu quero?

R: Esse de Faro? Por acaso gostei logo.

P: Quando foi para lá não sabia ao que ia?

R: Sabia mais ou menos, mas mal eu li o nome do meu curso chamou-me logo à atenção animadora técnica psico-social.

P: No fundo foi o tema e o conteúdo do curso projecto para si?

R: Foi Eu falei com uma professora que havia lá e ela disse que tinha mesma a ver com a minha cara...vamos lá ver.

P: Inscreveu-se lá em Faro, frequentou o curso. As suas expectativas pessoais foram concretizadas? Gostou do curso?

R: Gostei. Houve fases tremidas, difíceis, mas ultrapassadas

P: Ultrapassou essas fases difíceis com ajudas de?

R. Professores da escola e colegas.

P: Notou diferenças dos professores e colegas de escola para a outra?

R: Colegas alguns já vinham de cá.

P: Foram se calhar em grupo para lá?

R: Algumas não da minha turma, mas da escola, já as conhecia de lá. E depois lá foi uma boa adaptação, há sempre aqueles picanços com colegas e professoras, havia lá umas "cotas labrecas".

P: E tinha alguma expectativa em termos profissionais quando ingressou naquele curso?

Acerca do curso quando fui para lá? Foram concretizadas ou não?

R: Foram, tirando algumas portas que se fecharam que eu não pude ir.

P: Mas não pode ir porquê?

R: Pois. Na cadeia principalmente, primeiro tínhamos as portas todas abertas, depois fomos ao estabelecimento prisional de Faro, falar com o presidente e ele mostrou-nos as instalações, passamos por algumas celas e depois já disse que tinha que mandar o convite para Lisboa, que era para eles autorizarem. Mas que em princípio, estava tudo bem que nós podíamos estagiar porque eles estavam a precisar de pessoal para aquilo. Depois a resposta veio foi negativa.

P: Os serviços prisionais fecharam-vos a porta?

R: Sim eles tinham que dar prioridade aos de psicologia clínica ou criminal, na verdade a gente tinha um curso equivalente ao deles, mas queriam dar primeiro oportunidade a eles e que agora não estavam a receber estagiários. Podiam ter-nos dado essa resposta ao princípio não é? Escusava de a gente ter ilusões.

P: Quando ingressou nesse curso estava pensar em quê? Estava a tirar o curso 3 anos e depois arranjar logo emprego? E a sua expectativa principal era começar a trabalhar e ganhar logo dinheiro, basicamente ou não?

R: Não estava á espera de começar logo a trabalhar, alguns são mais lentos. Mas correu tudo bem. Saí da escola, acabei o curso e passado o quê? Nem um mês chamaram-me logo para trabalhar.

P: Quem a chamou logo para trabalhar?

R: A escola que havia vagas, ligaram do fundo de desemprego e fui á entrevista à escola.

P: E mantêm-se até hoje?

R: Não, não fiquei três meses do ano passado nessa escola, porque aquilo era para serviços ocupacionais para animadora ocupacional, tive três meses acabou depois voltei a inscrever-me outra vez e chamaram-se outra vez.

P: Mas sempre na mesma escola?

R. Sim

P: E qual é vínculo laboral que mantém nessa escola?

R: PEDI.



P: O que isso quer dizer?

R: Não acabei depois voltei outra vez, mas em Fevereiro saí.

P: E saiu porquê?

R: Acho que foi o facto de eu ter ficado grávida.

P: Acha que foi esse o motivo?

R: Eu tive problemas, mas não directamente, com uma das professoras dessa escola, a gente não se dava bem. Depois o ano passado era eu e mais outra colega minha, éramos duas, este ano era eu sozinha tinha 2 turnos da manhã e da tarde. Cerca de trinta e tal alunos complicado. E o grupo era super problemático, maior parte eram só ... super complicados não falam super preguiçosos, depois 1 queria atenção, dava atenção a esse aquela já começava a pular as grades a sair, foi complicado este grupo por eu estar sozinha, que eu já os conhecia, já havia um elo de ligação voltaram a chamar-me outra vez... concorri com professoras que tinham mais estatuto do que eu, mas o que elas queriam tinha mais a ver com a minha área, como era única fiquei. Depois tivemos várias reuniões, falou-se do público em questão, das dificuldades...nessa escola , não fico com boas recordações dela.

P: É uma escola pública ou privada?

R: Pública essa e a outra, aquela é básica e depois tive na primária. O caso ainda não acabou, isto ainda vai correr muita água pelas mangas...eles deram-me uma folha par rescindir o contrato eu a assinar aquela contrato... fui quase obrigada a assinar aquele papel... fui a primeira asneira que eu fiz, ok. Depois vi que decidi mal, fui a comissão do trabalhador e ainda estava em tempo para anular, tinha 7 dias, anulei, fui á escola falei coma directora, só que entretanto a carta não chegou ao fundo de desemprego e a história que elas explicaram foi completamente diferente do que se passou. Depois disseram que a história já tinha chegado aos ouvidos da directora regional de educação e que não havia alunos suficientes e que os meus serviços já não precisavam. Mas depois soube por outras pessoas, que já se estavam a candidatar pessoas para ali. Então se não precisavam dos meus, também não precisavam dos delas e pronto.

P: Tem que tratar desse litígio?

R: Sim depois fui ao centro de emprego e recebi uma carta da segurança social. Eu tenho 177 dias mas faltam-me 3 e eles disseram que só a escola me podia por. Fui ainda lá á

bocado e eles disseram-me que não podiam fazer nada que tem que ir para a direcção regional, pois eles (escola) não podiam resolver o assunto e agora vou lá.

Eles podem por ou falar, caso contrário tribunal (?!), eu não queria chegar a esse ponto. Depois eles mandaram-me uma carta a serem eles a rescindir. A partir do momento que eles rescindiram o meu contrato, tenho os meus direitos.

P: Tem direito a uma indemnização.

R: Era aí que eu não queria chegar. Porque a partida se eles me dessem o fundo de desemprego e depois os meus bens maternais (?), já não os chateava,,, mas eles não querem... a directora disse que eu não perdia os meus direitos e eu fui falar com ela porque tinha exames nacionais (?!) agora vamos lá ver....

P: É uma relação complicada

R: ...depois vêm com desculpas de faltas injustificadas em aulas de português, por amor de Deus têm que me dizer onde elas estão.

PERCURSO PESSOAL

P: Já falou também aqui do percurso profissional e do litígio em que se encontra.

Relativamente ao seu percurso pessoal, já não está com os pais. Está viver junta, casada?

R: Junta

P: Mas é o primeiro filho?

R: Sim

P: Posso agora fazer uma pergunta muito simples? Como é que a Lídia se vê actualmente?

R: Pense um bocadinho em si, no seu percurso de vida e tente fazer um retrato da Lídia enquanto pessoa e enquanto profissional.


Enquanto profissional péssima.

P: Tem essa opinião de si?

R: Então não é? De momento é.

P: Não acha que está a ser vítima de uma situação?

R: Sim.



P: Profissionalmente o que se sente que consegue fazer?
R: Não muita coisa, claro né...mas posso fazer gravidez nunca foi doença.

P: Mas acha que foi discriminada por causa de isso?
R: Sem dúvida, também.

P: Houve aqui uma mistura da situação pessoal com a situação profissional.
R. Sim

P: Mas profissionalmente a Lídia é uma pessoa capaz, tem a noção clara que é capaz de desempenhar as suas funções com competência, com qualidade.
R: Pelo menos tenho tentado

P: Sente-se motivada para o trabalho, para desempenhar essas funções. Era um retrato assim deste género que eu queria que me traçasse.
R: Sinto-me só que esse aspecto ainda está muito fresco, o da escola...não ficou resolvido.

P: Mas como pessoas também, tem uma opinião que é capaz de ultrapassar essas situações todas.
R: Claro

P: Como se vê como pessoa? Caracterize-se.
R: Isso é que é mais complicado. Eu não gosto de me caracterizar..gosto mais de ouvir os outros e depois dou o meu balanço

P: Não tenha medo de se caracterizar...então é uma rapariga cheia de força, lutadora, com objectivos determinados. Mas custa muito dizer essas coisas Lídia. Não acha que é assim?
R: È acho que sim.

P: Está grávida de quantos meses?
R: Tou quase a ter... 6 meses. Teve maior (a barriga) mas como deu a volta está mais baixa.

P: Rapaz ou rapariga?
R: Rapaz.

P: Então a mãe deve estar toda satisfeita... um rapazinho para a família.

R: Isto agora é a luz para os olhos dela. Venham terremotos, tempestades que eu não me preocupo só com o meu filho.

P: Tem um objectivo muito importante.

R. Acho que é o que acalma o stress... dá para pensar 2 vezes.

P: Acha que o facto de ter tido esta formação, de estar inserida no mercado de trabalho apesar de com os problemas todos. Acha que isso veio alterar o seu modo de vida.

R: Sim veio em algumas coisas, este da escola veio. O facto e frequentar o curso em Faro veio.

P: Se hoje o que tinha acontecido?

R: Tinha ido para a tropa

P: Era uma alternativa?

R: Sim estou a falar a sério, se não tivesse entrado pois as entrevistas foram um bocado puxadas. Se eu não entrasse ia para a tropa.

P: A Lídia é uma mulher que não tem medo da vida e é uma mulher que tem uma muito boa opinião dela própria sabe muito bem as suas capacidades.

R: Então já viu hoje em dia como é...o mundo é dos espertos

P: È verdade mas acredito que há muita gente coma sua idade que não tem essa leitura que é muito mais ingénua.

A Lídia tem uma boa auto-estima. Agora há aí um problema na escola. A Lídia entra em competição com a professora, porque acha que está ao mesmo nível da professora no âmbito dos alunos com problemas em a Lídia tem uma atitude e a professora outra. È uma relação de litígio. A Lídia não é mulher para guardar nada.

R: E não só , sou destravada.

P: Está de acordo com o que estou a dizer?

R: Sem dúvida não gosto dessa professora.

P: A Lídia tem uma formação especializada Ana área e a professora tem outra formação. Porque é que a Lídia não pensou ainda afazer uma formação superior na área no ensino do 1º ciclo ou do jardim de infância?



R: Não muito, não sou muito de estudar.

P: Psicologia criminal ou psicologia clínica tem uma vertente para os alunos em risco. Pode trabalhar na mesma área na escola do 1º ciclo, jardim de infância ou ensino especial. Pode fazer isso

R: Sim está bem

P: Tem mais a ver com o seu curso neste momento do que a psicologia clínica ou criminal, aliás tem que tirar primeiro clínica e só depois criminal, porque a criminal é uma especialidade da clínica. Na psicologia criminal não vai buscar alunos desta natureza, quanto muito problemáticos.

R: Sim com problemas familiares, em casa e depois chegam ali a gente dá um carinho e para eles aquilo é tudo.

P: Lúcia fazia-lhe uma última pergunta: esta entrevista seguiu aqui várias etapas e peço-lhe que faça este exercício.

Pense na sua história de vida, desde que nasceu até ao momento actual e em termos de projecção futura..

É capaz de me dividir a sua vida em períodos? Acha que a longo da sua vida ouve aí fases, períodos, acontecimentos que marcaram a sua vida, objectivos. É capaz de fazer este exercício?

R: Só eu é que tenho que viver esses períodos? Não é que eu tou a falar de um acontecimento.

Tive uma infância feliz ...Foi uma notícia que eu soube e que eu não gostei e deixou-me muito triste, foi só isso.

P: Desculpe lá Lúcia de fazer estas perguntas, pode não dizer exactamente o que é, mas isto teve que ver com a sua vida pessoal?

R: pessoal

P: Um problema familiar?

R. Sim, sim. Quando eu soube foi aos 17, 18 anos.

P: E acha que isso mudou a sua vida?

R: Mudou mas ainda me preocupa agora...ainda não foi resolvido.

P: É um problema que ainda continua presente?

R. Sim

P: Mas isso influenciou a sua vida profissional?

R: Não. Não foi misturado

P: Não misturou o pessoal com o profissional?

R: Não. O que me aconteceu directamente não...foi só um comentário que até hoje está marcando o resto...

P: Acha que houve aí algo que a mudou em certa medida?

R: Sim.

P: Em termos futuros, o que mais gostaria de conseguir?

R: Não sei.

P: Agora tem aí outra etapa interessante na sua vida. Tem aí a gravidez.

R: Pois a gravidez...sim é a minha gravidez é outra etapa. Ser feliz já tenho

P: Era a primeira etapa e Ser independente?

R: Sim

P: Vive com o homem que gosta

R: Sim faz jeitinho, agora o futuro é que conta. Depois é trabalho, não é?



Anexo H


Entrevista
Angélica Iurchanka
Estudante-trabalhadora
Bielorrússia

Tem hoje 22 anos e trabalha ao mesmo tempo que estuda na Faculdade de Letras de Lisboa. Vive sozinha na capital, com os seus pais a viver e a trabalhar na Covilhã. Tudo como uma qualquer estudante portuguesa. Mas com uma diferença importante: só está em Portugal há três anos e trouxe consigo recordações de um mundo completamente diverso, com o melhor e o pior de uma pesada herança soviética. Estas são para ela uma referência inevitável, que não pode deixar de usar para comparar as coisas de “cá” com as de “lá”.

“Gostaria que voltássemos á URSS. Toda a gente tinha emprego, os serviços sociais eram gratuitos...Hoje, as coisas vão mal na Bielorrússia. E, por isso mesmo, as pessoas estão muito mais agressivas do que antes”Angélica tinha pouco mais de onze anos quando caiu o regime soviético e foi declarada a independência da Bielorrússia, actualmente governada pelo ditador Lukashenko.

A Bielorrússia é considerada por muitos “a última ditadura da Europa”. E, ao contrário da ditadura soviética, esta reconverteu-se parcialmente à economia de mercado, abolindo grande parte das benesses de um Estado-Providência. Assim, não será de espantar que o saudosismo seja um sentimento dominante na Bielorrússia dos nossos dias, como explica Angélica: “As pessoas estão sempre a comparar o nosso tempo com os tempos soviéticos, em todas as coisas”

Angélica está em Portugal há três anos. Nasceu e cresceu numa vila com cerca de dez mil habitantes, Mstislav, a cerca de 350 quilómetros da capital, Minsk. O pai, Nick, era electricista e a mãe, Mila, era gerente de loja; “ela não recebia muito porque a loja era do Estado. E este tipo de loja não tem lucros nem paga grande salários “. Aos 16 anos, deixou a capital, para estudar inglês e alemão na Universidade de Minsk. Ficou em Minsk durante três anos, antes de partir para Portugal. Um ano antes, os pais já tinham partido: “Procuravam uma vida



melhor e ouviam dizer que em Portugal a legalização era mais fácil e que havia maior procura de mão-de-obra estrangeira. Assim, Nick e Mila acabaram por instalar-se na Covilhã, onde ele é servente de obras e ela interna numa casa. Recebendo salários um pouco mais altos do que aqueles que recebiam no seu país, tornou-se possível pagar os estudos da filha em Minsk que ao contrário do que acontecia nos tempos soviéticos, já não são gratuitos.

Angélica aproveitou um momento de férias para visitar os pais na Covilhã. Gostou da Estrela e da simplicidade das pessoas do campo, ficando com uma boa ideia do nosso país. Decidiu então deixar Minsk e tentar fazer os seus estudos numa universidade portuguesa, para ficar mais perto dos pais e aproveitar para aprender uma nova língua. Passou num concurso especial para estudantes estrangeiros e foi admitida para frequentar a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (espanhol, inglês e alemão) da Faculdade de Letras de Lisboa.

A vida em Lisboa não corresponde contudo à ideia com que ficara da Covilhã: “Na cidade as pessoas são um pouco mais cínicas”. E a vida universitária era ainda mais diferente daquela a que estava habituada em Minsk.

Angélica não se inibe de criticar um sistema de ensino que considera caro e pouco rigoroso, quando comparado com o sistema de ensino bielorrusso, herdado do sistema soviético: “Infelizmente, eu penso que os professores daqui pedem muito pouco. Em geral, as aulas têm muito pouco conteúdo, de tal maneira que não nos serve de muito levar papel para tirar notas porque os professores dispersam-se e falam de tudo menos da matéria. Não existe um plano estruturado da matéria que vai ser dada em cada aula. Entretanto, temos que pagar caro por fotocópia e livros diversos. Além disso, enquanto na Bielorrússia o ensino das línguas é avaliado regularmente ao nível oral, aqui limitamo-nos a fazer duas frequências ou um exame durante o ano, escritos. Em suma, o ensino aqui tem menos qualidade e é mais caro.”

Durante o seu primeiro ano na universidade, Angélica dedicou-se exclusivamente aos estudos. Obteve a sua legislação e passou a viver num quarto partilhado no Chiado, no qual ainda hoje está e pelo qual paga cerca de 120 euros mensais. Entretanto, o pai, que trabalhava sem contrato, foi

facilmente despedido a uma dada altura, ficando desempregado durante muitos meses. O financiamento dos estudos da filha tornava-se mais difícil para a família, pelo que a jovem decidiu começar a conciliar os estudos com um trabalho. Ainda hoje trabalha durante a noite e aos fins-de-semana num restaurante árabe da Baixa lisboeta. Os seus tempos de lazer tornaram-se mínimos: “Agora tenho que aproveitar da melhor maneira cada “furo” nos horários das aulas”.

Desde então, a jovem bielorrussa tem sido uma estudante relativamente bem sucedida na faculdade, apesar de várias dificuldades. A língua, por exemplo, foi durante algum tempo um verdadeiro problema: “Aprendi o português a falar com as pessoas, mas também fiz um curso de português para estudantes estrangeiros ministrado pela minha Faculdade. Só que ainda hoje sou um pouco prejudicada nos meus resultados por ainda não dominar totalmente a língua.

Confessa sentir-se algo desmotivada e por vezes arrepende-se das escolhas que fez. Mas aquilo que mais a preocupa não é tanto o passado como o futuro. Os pais já lhe manifestaram o seu desejo de voltar um dia para o seu país.

Angélica não descarta essa hipótese também para si, mas pensa nos inconvenientes da mesma: “As coisas continuam a não estar bem, apesar de tudo, na Bielorrússia. Além disso, se eu voltar, esqueço-me do português, que me deu trabalho a aprender e que lá não servirá para nada”. Por outro lado, sabe que ficar em Portugal terá de enfrentar outro tipo de problemas: “O meu curso, infelizmente, não tem muita saída. O melhor que podemos fazer com a nossa formação é sermos professores. Outra hipótese são as traduções, o que eu não posso fazer aqui, porque nunca dominarei suficientemente o português para isso. Entretanto, muitos colegas meus que acabaram o curso estão agora a trabalhar nas caixas dos supermercados...”

Dentro de algum tempo, Angélica terá de tomar decisões importantes para o seu futuro. O único problema é que o leque de opções é ao mesmo tempo muito largo e muito estreito...



Entrevista

Elenandrio

Veio para Portugal, não propriamente por estar à procura de uma vida melhor, mas para poder exercer a sua profissão num país onde os médicos são escassos. Faz parte de uma geração de albaneses com recordações muito vagas dos tempos do ditador Hoxha. Como a maioria dos seus compatriotas, é muçulmana. O marido, como a maioria dos emigrantes de leste, é ortodoxo. As divisões criadas por religião, história ou política não fazem sentido para ela, o que nos faz pensar até que ponto as tão faladas tensões nos Balcãs não são mais o resultado de manipulações vindas de quem manda do que de um sentimento profundo e historicamente enraizado das populações.

“ O português é completamente diferente do albanês, não é fácil de aprender.” Elena, 32 anos, trocou Tirana por Portugal há três anos, trazendo consigo o marido, Altin e o filho, Krist, então com dois anos. Emigrou, tal como os seus irmãos.

A irmã, Mirela, está hoje nos Estados Unidos, á procura de vida melhor. O seu irmão mais novo, Leone, está hoje na Albânia depois de alguns anos passados em Itália, onde juntou dinheiro suficiente para comprar uma loja em Tirana.

A geração de Elena, ao contrário da dos seus pais, não sentiu durante muito tempo o isolamento da Albânia, em relação ao resto do mundo, do regime comunista “puro” de Hoxha. Quando este morreu, em 1985, e o regime começou a abrir, Elena tinha apenas 11 anos: “Antes era absolutamente proibido sairmos do país. Depois de 1990, as coisas mudaram. Entretanto, a primeira vez que saímos foi em 1999, quando fomos passar férias na Turquia”.

Nascida numa aldeia da província de Lushnic, a sul de Tirana, os seus pais eram operários numa fábrica de armamentos. Como estes tinham rendimentos baixos, Elena teve direito a uma bolsa do governo para estudar Medicina na Universidade de Tirana. Esta bolsa nunca lhe foi retirada, mesmo quando, durante o seu segundo ano de curso, se deu a mudança de regime, em 1991. Esta mudança foi sentida com serenidade.” A sua consequência mais imediata foi o facto de podermos sair do país. Entretanto, a nossa economia tem vindo a melhorar, apesar de tudo. Eu nunca liguei muito à política nem à história. Por

isso mesmo, as próprias crises étnicas como aquelas do Kosovo passaram-me um bocado ao lado”.

Altin era colega de Elena na faculdade. Os dois conheceram-se porque aquele costumava passar férias em Lushnic, na aldeia da avó de Elena. Acabaram o curso de Medicina ao mesmo tempo, em 1994, casando-se dois anos mais tarde, apenas no civil, porque têm religiões diferentes. Ela, como a maioria da população albanesa, é muçulmana. Ele é ortodoxo. Um português habituado a ouvir falar na televisão num “conflito mundial entre o Ocidente e o Islão” espantar-se-á com a naturalidade com que Elena fala de tal assunto: “Em Tirana, os muçulmanos e os ortodoxos coexistem pacífica e normalmente.

Problemas, se os há, então são nas zonas mais rurais. Quanto a nós, a religião nunca constituiu um problema. Diferenças? Bem, a religião do Altin pratica-se numa igreja, a minha pratica-se numa mesquita. Por acaso, eu até sempre achei as missas ortodoxas mais interessantes do que as muçulmanas. E por isso já fui a missas ortodoxas com ele. O nosso filho? Ele quando for grande pode decidir a religião com que se identificar mais”.

Foi também a religião que, indirectamente, contribuiu para que o casal viesse para Portugal. Para além de saberem que o nosso país estava a precisar de médicos (ao contrário da Albânia, onde era difícil para um médico encontrar colocação), Altin queria vir morar para junto da irmã, casada com um português que conheceu através dos casamentos internacionais promovidos pela igreja da Unificação Mundial, criada pelo reverendo Moon. Ao visitar a irmã, em 1999, teve oportunidade de apreciar a vida no país e gostou.

exemplo, os exames de ressonância magnética só muito recentemente é que começaram a poder ser feitos na Albânia. Antes, as . pessoas que precisavam de fazer -se a estes um terceiro motivo. O filho do casal, Krist, tinha pouco mais de 7 meses Juntou quando começou a sofrer de febres fortes, as quais os pediatras colegas de Elena não conseguiam diagnosticar: “Os laboratórios na Albânia não são muito bons. Existem ainda grandes problemas de logística. Assim, os diagnósticos são difíceis de fazer, e são menos fiáveis do que em Portugal. Por um exame destes iam à Grécia ou à Itália.



Elisa Rudenska

Recordações da Polónia

Aos 42 anos, é uma pessoa deslumbrada com o nosso país, considera os portugueses um povo “espectacular”. Deixou para trás uma carreira militar, quando a vida no exército ucraniano já nada tinha a ver com a estabilidade que os tempos da União Soviética garantiam aos seus militares, apesar de tudo. Esteve cinco anos na Polónia, de onde guarda boas recordações, apesar de ser sentido na pele a tensão de um ambiente de transição de regime.

1987, Elisa e Valeriy voltaram de férias para a cidade ucraniana de Kolomia, a um milhar de quilómetros de Kiev. Quando chegaram foram informadas de que seriam transferidas para uma outra base militar, na Polónia. “Fiquei muito contente, pois iria conhecer outras pessoas, um outro país.” Aquilo que Elisa encontrou, no entanto, foi um país a tresandar a anti-soviético e a anticomunismo, onde a influência crescente da Igreja Católica e da Solidarnosc de Lech Walesa se fazia sentir cada vez mais.

Elisa tinha um motivo especial para querer conhecer a Polónia: era a pátria de origem da sua mãe, Maria, a cozinheira-chefe do refeitório de todo o pessoal dos transportes públicos da cidade. Como a maioria dos polacos, Maria era católica, tendo passado essa religião também á filha: “Eu e ela íamos á missa aos domingos, o meu pai ficava em casa. A religião nunca foi um problema para a família.” O pai, Victor, era russo e viveu cerca de quarenta anos na Ucrânia sem nunca falar ucraniano. Era militar da Força Aérea, tal como 70 por cento da população de Kolomia.

Elisa seguiria uma carreira militar, tal como o pai. No entanto, quando acabou o liceu, especializou-se em Moda e costura: “Eu gostava de ver passagens de moda que davam na televisão, sobretudo da moda de Paris”. Começou a trabalhar a tempo parcial numa loja do Estado, ainda enquanto estudava, e depois a tempo inteiro. Nas horas vagas costurava vestidos encomendados pelas suas clientes...

às escondidas, pois ter negócios próprios era estritamente proibido.


Mas também a URSS, a grande pátria do comunismo, tinha a sua economia paralela.

Aos 18 anos conheceu Valeriy, com quem viria a casar-se. Este tinha terminado a sua formação liceal de militar da Força Aérea em Kiev e fora então colocado na base de Kolomia. Ele e Elisa passaram a viver juntos na casa da família dela antes de, também ela, decidir enveredar pela carreira militar: “O Valeriy convenceu-me. A nossa casa estava sempre cheia de roupa, eu trabalhava à noite...Além disso, naquele tempo, a vida no exército era muito boa. Davam-nos casa e comida, para além de um salário bem maior do que o de quem trabalhava, por exemplo, numa fábrica. ”Assim, aos 20 anos, Elisa casou-se e passou a trabalhar para a Força Aérea, na secção de comunicações telegráficas.

Estava-se então em 1981, no mesmo ano em que o Chefe de Estado polaco, o general Jaruzelski, declarou “estado de sítio” na Polónia devido á pressão do sindicato livre Solidarnosc. Na altura, ponderou-se seriamente uma invasão do país pelo Éxército Vermelho, à semelhança do que se passara na Hungria em 1956 e na Checoslováquia em 1968, a fim de restabelecer o status quo. A base militar de Kolomia situava-se a cerca de 70 quilómetros da Polónia e provavelmente Elisa e Valeriy seriam dos primeiros a serem mobilizados para uma intervenção. Esta não aconteceu porque, entre outros motivos, a URSS já estava suficientemente ocupada no Afeganistão. A verdade é que a notícia de uma crise da Polónia passou ao lado dos militares soviéticos de Kolomia: “Praticamente não ouvimos falar disso por lá”.

Em contrapartida, Elisa e Valeriy foram transferidos para aquele país alguns anos mais tarde. Sergei, o filho do casal, tinha já cinco anos e o pai de Elisa falecera pouco depois de ele nascer.

A ideia de “mudar de ares” e de trabalhar num outro país agradou a Elisa. Mas se os ânimos dos polacos já estavam quentes em 1981 mais ainda estiveram a partir de 1987. O casal sentiu isso muito bem na pele: “Aquilo eram greves e manifestações todas as semanas, para não falar dos vidros partidos das janelas de alguns dos nossos apartamentos”. Para isso, muito contribuía a discriminação sentida pela população de Bjege em relação aos militares. Estes



viviam diariamente em contacto directo com eles, morando em bons apartamentos, deixando as caves e os sótãos para os polacos.

Ao contrário, dos polacos, não lhes era imposta nenhuma quota de aprovisionamento de comida nas lojas; ou seja, podiam comprar o que quisessem sem limites de quantidade. É claro que os lojistas diziam sempre que já não havia mais nada do que eles pediam...Elisa comprava por isso a maioria dos seus alimentos em mercearias próprias para os militares, dirigindo-se às lojas polacas só para comprar outros bens, como roupas. A pressão das populações sentida de tal maneira pelo exército que os soviéticos criaram uma nova base militar em Legnica, ao contrário da de Bjege, estava bem afastada das populações e dos distúrbios que estas pudessem causar, quando o comunismo já tinha então passado à história na Polónia e a contestação da sua opinião pública à permanência de tropas soviéticas aumentava de dia para dia. O exército soviético acabou por deixar definitivamente a Polónia em 1992. Elisa e Valeriy foram então transferidos para uma base Ucraniana na cidade de Ternópil.

Apesar de tudo, Elisa guarda boas recordações da sua vida no país vizinho: “Fizemos muitos bons amigos polacos com os quais convivíamos regularmente, se bem que sempre às escondidas. Não nos era permitido manter relações com a população. Mas era impossível ao Exército controlar-nos. Apanhávamos um autocarro e em cinco minutos estávamos na cidade. Isto tudo era perfeitamente normal e os nossos superiores sabiam-no bem”.

Com o fim da URSS, Elisa podia escolher a sua cidadania, bem como com qual dos exércitos das ex-repúblicas íris trabalhar. Escolheu ficar na Ucrânia, apesar de se sentir mais russa do que Ucraniana: “O meu pai, antes de morrer e apesar de nunca ter falado ucraniano, pediu-me para que eu nunca deixasse a Ucrânia. Apesar de tudo, ele sentia-se ucraniano...É claro que o nível de vida no Exército nunca mais foi o mesmo de antes: “Até 1993/94 as coisas continuaram relativamente bem para nós. Depois, foi o descalabro. Deixamos de receber um salário e passamos a receber só comida. Metade da renda da casa e das suas contas passaram a ficar por nossa conta. A partir de uma certa


altura, chegámos a poupar comida para a venda na Rússia. É claro que isto era proibido, mas a comida era muito bem paga.”

Em 1998, habituada a certo tipo de vida, Elisa não conseguiu esperar dois anos para ter direito a uma reforma do Exército, que aliás nem seria muito significativa: “Eu estava a trabalhar de mais para o retorno que tinha. Era impossível. “É como uma profunda crise económica é um bom prelúdio para uma crise familiar, Elisa e Valeriy acabaram por divorciar-se, mantendo até hoje uma excelente amizade. O filho está com o pai na Ucrânia e também é militar.

Veio para Portugal em finais de 1999. Uma amiga, Irina, estava em Cascais e aconselhou-a a vir ter com ela. Elisa comprou bilhetes para ver um jogo de futebol na Alemanha, assim como um visto Schengen alemão e partiu numa carrinha com dez pessoas até à Alemanha. Já dentro do espaço Schengen, veio para Portugal. Ficou muito bem impressionada com o mar e o sol da baía de Cascais e começou a trabalhar como interna na vivenda de uma família abastada. Também ficou muito bem impressionada com essa família. Trabalhou lá um ano. Quando saiu, a separação foi tão difícil para ela como para o casal de patrões e os seus dois filhos: “Já nos sentíamos como família. A pobre senhora chorou muito e ficou uma semana dentro do quarto sem praticamente sair!...”

O contacto prolongado com aquela família permitiu-lhe aprender bem o português, língua que considera muito parecida com o moldavo, mas de maneira nenhuma parecida com o ucraniano: “Ainda tenho guardado um caderno inteiro de palavras em ucraniano com os respectivos significados em português, que os filhos dos meus patrões me iam ensinando.”

Tinha alguns conhecimentos de informática adquiridos no Exército e decidiu aprofundá-los com um curso prático. Chegou a trabalhar em três empregos ao mesmo tempo, num total de doze horas por dia: um emprego de mesa num restaurante à noite: “Não me custou assim tanto, pois durante o dia eu trabalhava sentada. À noite é que era mais difícil.” Deixou o restaurante, e hoje trabalha a tempo inteiro num escritório em Lisboa, enquanto mora num quarto



alugado e dividido com uma amiga ucraniana na A-da-Beja, nos arredores de Lisboa.

Completamente legalizada como imigrante, Elisa não poderia estar mais determinada em viver em Portugal até ao fim dos seus dias: “Adoro este país e acho os portugueses um povo espectacular!” Mantém amizades tanto nacionais como estrangeiras e sente-se perfeitamente integrada num espaço que, aos seus olhos, parece ser cada vez mais cosmopolita: “Fiquei bastante surpreendida quando um dia estava à espera do autocarro e uma senhora preta me perguntou qualquer coisa... em russo. Na verdade, era uma cabo-verdiana que estava em Portugal há alguns anos e que já tinha estudando em Moscovo!”

Gueorgui Kozadaev

Professor de português

Há quatro anos em Portugal, este russo de 40 anos interessou-se desde muito cedo pela língua portuguesa e pelas suas semelhanças fonéticas com a sua língua materna.


Veio para Portugal para procurar melhor vida e praticar aquilo que aprendeu na universidade: falar e escrever na língua de Camões. Hoje, conjuga o seu trabalho de cambista com o de professor de português para as comunidades de Leste em Portugal.

“Quanto? 800 euros para o Senegal? Sim senhor, tem que esperar um pouco. Sim, para França a taxa é a mesma”. Numa casa de câmbios na Gare do Oriente, em Lisboa, nos dois lados do balcão, dois estrangeiros a falar a mesma língua: o português. Um preto com sotaque africano e um louro com sotaque eslavo. Este último é Gueorgui, funcionário da empresa Nova Câmbios. Durante o dia, podemos vê-lo à espera de clientes, calmo e sereno, como que indiferentes ao stress das multidões que andam como correm entre a gare e o centro comercial, entre o metro e o comboio.

Mas quem passa por ali não desconfia que por detrás daquele balcão trabalha alguém para quem o português é mais do que a língua de trabalho. É também o próprio trabalho, que exerce nas horas livres. Foi há mais de vinte anos que Gueorgui decidiu que queria ser professor de português, quando se mudou para Moscovo. Para trás, deixara então a cidade de Lipetsk, a cerca de 450 quilómetros da capital, onde então vivia com os seus pais e o irmão.

O pai, Vladimir, foi sempre engenheiro numa empresa do Estado que viria a ser privatizada em 1997. A mãe, Anna, com sangue ucraniano, foi sempre professora de música para crianças. Por fim, o irmão tem praticamente a mesma idade que Gueorgui e é hoje treinador de musculação.

No liceu, Gueorgui aprendeu alemão, que ainda hoje considera uma língua difícil: “Apesar de ser a minha segunda língua de trabalho, devo confessar que para mim foi muito mais difícil de aprendê-lo do que o português.” Quando preparava os exames para entrar para a universidade a sua primeira ideia foi a de se formar em espanhol. Mas as notas dos seus exames foram melhor do



que o esperado e optou por se inscrever na licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras de Moscovo: “Naquele tempo, na Rússia, era muito mais prestigiante saber uma língua rara como o sueco ou o português. Era melhor para quem queria evoluir mais na carreira, pois a maior parte dos estudavam francês, inglês ou espanhol nunca seriam mais do que professores de liceu.” Experimentou o curso, gostou e ficou.

Segundo Gueorgui, a Universidade de Moscovo estava cotada, durante os anos 80, como a segunda melhor do mundo, juntamente com a Sorbonne de Paris. Os professores de português eram ótimos apesar de nenhum deles ter visitado Portugal, apenas os PALOP. A partir de uma certa altura, os estudantes de português passaram a contar, duas vezes por semana, com a visita de dois estudantes portugueses para praticar oralmente a língua.

Entre 1985 e 1987, Gueorgui deixou os estudos (estava no 3º ano) para cumprir serviço militar no exército. Como era aquele que tinha mais habilitações da sua companhia, o Komsomol (Juventude Leninista) atribuiu-lhe a responsabilidade de chefiar a célula da mesma. Depois, voltou à universidade, onde acabou o curso em 1990, em plena transição de regime: “Na faculdade, desde a morte de Brejnev que se dizia que um dia iria haver uma revolução. E, de facto assim foi. Desde que Gorbachev tomou o poder, passou a haver mais espaço para crítica ao regime. Quando se deu a tentativa de golpe de Estado, em 1991, eu estava em Moscovo e a comunicação social mostrou tudo com grande transparência.”

Gueorgui pensava poder utilizar o português para ser intérprete. Durante os últimos anos do curso, contactou alguns ministérios, que lhe falaram da possibilidade de vir a haver necessidade de tradutores para a construção de uma central hidroeléctrica em Angola, subsidiada com fundos do Estado soviéticos. Mas essa possibilidade cedo foi posta de parte: “O governo de Gorbachev arrefeceu as relações com Angola, que passou a pedir mais ajuda financeira aos Estados Unidos.”

Assim, utilizou o alemão, e não o português, para o seu primeiro emprego. Trabalhou durante alguns anos como intérprete de alemão para uma empresa holandesa de corte de madeira na região setentrional de Arkhangelsk. Passou

assim a viver em Moscovo e uma aldeia da região, antes de trocar este emprego por um outro.

Em 1997, passou a ajudar um colega da faculdade no seu negócio: “Era um amigo estudante de russo na nossa faculdade. Fazíamos a distribuição de manuais suplementares para as escolas secundárias de Moscovo.”

Trata-se de um nicho de mercado ainda por explorar na nova Rússia da economia de mercado. O emprego era relativamente rentável para Gueorgui, que embolsava 1200 dólares por mês. Os problemas começaram com a crise económica de 1998.


O dólar desvalorizou e passou a ganhar apenas pouco mais de 200 dólares:” Não dava para nada, sobretudo quando o custo de vida aumentou exponencialmente.

Antes um TO em Moscovo custava cerca de 15 000 dólares, hoje custa cerca de 50 000!”

“Vim para Portugal porque não queria ser um sapateiro sem sapatos.” A crise económica inclinava Gueorgui para a ideia de emigrar, tal como muitos russos estavam a fazer a partir de 1998. Gueorgui sabia que, se decidisse emigrar para esse país no extremo sudoeste da Europa, não teria o grande problema da maioria dos seus compatriotas: a Língua. Além disso, sabia que alguns anos de prática da mesma nesse país poderiam constituir uma mais-valia para o seu currículo como professor de português.

Aproveitou a disponibilidade de amigos já emigrados para o acolher durante alguns dias e partiu em 2000, apesar de alguma relutância por parte da família. Como uma grande parte dos seus compatriotas, começou a trabalhar ilegalmente. Foi servente de obras em S. Domingos de Rana, perto da linha de Cascais, durante cinco semanas: “Nos meus tempos da tropa, eu trabalhava com uma grua e muitas vezes tinha que ajudar colegas a transportar carris para os caminhos – de - ferro. Mas o que passei nessas cinco semanas foi muito pior do que a tropa. Ainda bem que me mandaram embora (risos).”

A seguir, esteve um ano e quatro meses a trabalhar numa fábrica de revestimentos e estuques, propriedade de uma empresa espanhola. Foi neste período que começou a dar as suas primeiras aulas de português para



emigrantes de Leste, nas instalações do jornal russo “Slovo” , no Estoril. Terminado o seu trabalho na fábrica fez um pouco de tudo, colaborando com este e outros jornais para imigrantes de Leste, dando aulas de apoio para filhos de imigrantes numa escola primária... Até que obteve um contacto a partir dos jornais onde colaborou, da empresa Nova Câmbios. Hoje trabalha para aquela empresa, na Gare do Oriente.

Fora do seu horário de trabalho nesta empresa, Gueorgui está a dar aulas de português na Reboleira (Amadora), no Instituto do Emprego e de Formação Profissional. Pouca gente pode explicar melhor do que ele porque é que os emigrantes de Leste aprendem a falar português tão depressa: “O romeno e o moldavo são línguas latinas, tal como o português. Quanto às línguas eslavas, estas têm um sistema de articulação fonético muito parecido com o do português, muito mais do que com o espanhol, por exemplo. Os únicos sons da língua portuguesa que não existem em russo, por exemplo, são o “r” tirado da garganta (como os franceses) e os sons nasais como “ão” , “õe”, “ãe”. No entanto, o professor lembra ainda que existem algumas diferenças que tornam a aprendizagem difícil para russos e ucranianos: “Em russo, por exemplo; não existe distinção entre artigos definidos e indefinidos. E isto, por uma razão muito simples: não existem artigos”.

Gueorgui não sabe se e quando voltará um dia para Moscovo. A verdade é que a vida que tem em Lisboa em nada tem a ver com aquela que tinha na capital russa, da qual não esconde algumas saudades: “Aqui as pessoas, sobretudo os imigrantes de Leste, têm poucos interesses para além das contas para pagar em cada dia. O que é, aliás, compreensível. Mas é pena, pois assim há poucas pessoas com quem eu possa falar de outras coisas como arte, música, etc.”

Entrevista


Josafat Andrii Koval

Padre católico

Em 2001, o Patriarcado de Lisboa constatou que a quantidade de imigrantes de Leste católicos em Portugal estava a atingir um nível considerável. Disto resultou um pedido formal do patriarca, D. José Policarpo, à Igreja Greco-Católica da Ucrânia para enviar alguns padres que pudessem dar missas na língua daquele país. Josafat Andrii, na altura com 26 anos, foi um dos primeiros a vir. Aprendeu português ao estudar Teologia no Brasil, voltou para a Ucrânia e depois veio para Portugal. Trouxe consigo a memória da força do sentimento religioso da Ucrânia Ocidental contra a opressão comunista do império soviético.

Uma das características da imigração de Leste em Portugal tem a ver com a sua diversidade de confissões religiosas. Entre elas, as três mais significantes são o cristianismo ortodoxo, o cristianismo católico e o Islão. A primeira destas é claramente maioritária. O catolicismo vem logo a seguir. Mas a maioria dos imigrantes de Leste católicos (sobretudo provenientes da Ucrânia Ocidental) frequentam missas “católicas de rito oriental”, cujo rito é muito próximo do ortodoxo. “As diferenças entre o catolicismo de rito oriental bizantino e a religião cristã ortodoxa prende-se sobretudo com alguns dogmas e com a nossa ligação a Roma, que não existe na Igreja Ordoxa”, explica o padre Josafat. Não é por isso de espantar que uma grande quantidade de portugueses, senão mesmo a maioria, confunda as duas e pense mesmo que a capela do antigo hospital de Arroios, em Lisboa, “também há missas ortodoxas para os imigrantes lá daqueles países”. Não é o caso.

Andrii nasceu há 29 anos em Mokrotyn, uma aldeia com cerca de 2000 habitantes a trinta quilómetros da capital de distrito, a cidade de Lvov (ou Lviv, em ucraniano), perto da fronteira com a Polónia. Hoje com dois irmãos, o jovem Andrii nasceu no seio de uma família humilde. O pai, Volodymyr, era servente de obras e a mãe, Lyuba, fazia limpezas. Tal como as pessoas do resto da aldeia, a família eram tão religiosas como adversa ao regime comunista. A família de Lyuba, por exemplo, nunca se esqueceu de quando foi deportada



pelo governo de Estaline para a Sibéria, depois da Segunda Guerra Mundial, onde ficou nove anos antes de voltar para a aldeia: “Naqueles tempos era assim. Bastava uma simples denúncia, mesmo sem provas, para uma pessoa ser deportada. Isto aconteceu a metade das famílias da minha aldeia.”

Andrii, tal como toda a família, foram baptizadas às escondidas: “Chamaram um padre para ir lá a casa à noite, e fizeram o meu baptizado com as janelas bem fechadas. Havia agentes do KGB especializados que faziam rondas nas aldeias só para apanhar alguém que estivesse numa missa ou num baptizado, por exemplo.” Tinha 17 anos e estava a terminar o liceu quando a URSS se desmembrou, algo que não o surpreendeu totalmente: “ Eu e a minha família tínhamos esperança de que um dia aquele império opressor do nosso país caísse por terra. Aliás, como todos os impérios na História. Além disso, nós ouvíamos com frequência aquelas rádios piratas como a “Voz da América” ou a “Sloboda” (Liberdade) que, entre outras coisas, nos informavam das coisas que se estavam a passar no mundo, inclusive na Polónia, ali mesmo ao nosso lado”. Hoje lembra-se das lágrimas a correr nas faces de pessoas idosas de mokrotyn quando puderam voltar a entrar numa igreja que frequentavam em crianças e que já se estava a degradar de tão pouco uso...

Terminado o liceu, o jovem Andrii decidiu entrar para a ordem de São Basílio Magno (OSBM) em 1992, onde completou os seus dois anos de noviciado antes de se formar em filosofia. Foi assim que escolheu adoptar o nome religioso de Josafat, em homenagem ao santo ucraniano da ordem basiliana, martirizado Em 1623 por defender publicamente a união entre as igrejas católica e ortodoxa na Polónia de então. Em 1996, Josafat Andrii partiu para o Brasil, para se licenciar em Teologia: “Como a liberdade religiosa na Ucrânia ainda era algo relativamente recente, faltava ser montada uma estrutura para a formação de padres. Tínhamos que fazer a nossa formação superior no estrangeiro. Colegas meus foram fazê-la para países como a Itália, a Polónia e a Croácia. Eu fui para o Brasil, por sugestão do nosso professor de filosofia, um ucraniano de origem brasileira.”

Assim, Josafat esteve quatro anos a estudar num convento basiliano em Curitiba, no estado do Paraná. Foi a primeira vez que saiu do seu país, o que


não foi fácil ao princípio: “ Custou-me um pouco deixar a minha família e amigos. Com o tempo fui-me habituando e como não havia propriamente internet, escrevi quase duzentas cartas. Durante aqueles anos nunca voltei à Ucrânia. E quando voltei, fiquei com saudades dos meus amigos brasileiros”.

Voltou em Dezembro de 2000 e recebeu a sua ordenação sacerdotal. Mas não teve tempo para matar saudades da pátria pois, pouco tempo depois, foi enviado para Portugal. Como tinha acabado de receber a sua ordenação, ainda não possuía muita experiência como padre. Mas como sabia falar português correspondia perfeitamente ao perfil de padre procurado pelo Patriarcado de Lisboa para que os ucranianos em Portugal pudessem ter as suas primeiras missas faladas na sua língua.

O jovem padre celebrou assim a sua primeira missa no nosso país em São Domingos de Rana, perto de Carcavelos, e a segunda na igreja de Arroios, onde apareceram cerca de duzentas pessoas.

No final do ano seguinte, decidiu partir para Roma durante um ano, para fazer um mestrado em Teologia. Aí, teve a oportunidade de dar uma missa transmitida pela Rádio do Vaticano, que foi ouvida na sua aldeia natal da Ucrânia: “Foi um momento muito especial para mim. Quando as pessoas não podiam ir à missa na Ucrânia, escutavam muitas vezes as missas transmitidas por aquela rádio.” Não terminaria o seu mestrado, porque foi entretanto chamado à Ucrânia. Estavam a precisar de gente para dar formação a outros futuros padres.

Volvido esse ano de estudos, foi novamente enviado a Lisboa, em Março de 2003, onde continua a servir até hoje a comunidade de imigrante ucranianos, uma das várias que em Portugal costumam ser designados por “comunidades de Leste”. Trata-se de uma expressão que Josafat confessa não apreciar: “O bloco de Leste e a “cortina de ferro” são coisas do passado, graças a Deus.” O padre sublinha que não se fecha as portas da sua igreja a crentes de outras confissões cristãs e compreende que vários imigrantes ortodoxos já tenham estado presentes em missas católicas portuguesas:” a igreja ortodoxa e a igreja católica têm algo de fundamental em comum: são cristãs. Penso que um crente de uma pode manifestar a sua fé na outra, sobretudo quando ainda não tem



possibilidade de o fazer na sua por falta de local de culto. Mas pode ser difícil adaptar-se. Por exemplo, falei com muitos católicos habituados ao rito bizantino que me disseram que era difícil acompanharem uma missa católica de rito latino, não só por causa da língua mas também porque os rituais são mesmo muito diferentes.”

Está determinado a voltar um dia para o seu país. Gostaria de dar aulas de teologia e formar-se em jornalismo e considera que, apesar de tudo, a independência da Ucrânia valeu a pena: “A crise pela qual a Ucrânia está a passar é uma consequência do comunismo e das más políticas dos seus novos governantes, que também faziam parte da elite do regime anterior. Não podemos culpar a liberdade pela crise mas sim a incompetência de quem manda!”

Entrevista

Larissa Savtchenko

Sonhos e pesadelos


De Kiev para os Açores e dos Açores para Lisboa. Foi este o percurso de Larissa, de 41 anos, durante os seus últimos sete anos de vida. Hoje é cantora de ópera no teatro São Carlos e professora de canto no Conservatório Nacional da capital portuguesa. Esses sete anos são um pormenor de uma vida dedicada à concretização de um sonho e a mantê-lo real, sempre que as luzes da ribalta pareceram esbater-se por alguns momentos.

Larissa tinha 17 anos. Terminara o liceu, onde estudara música e canto. Gostava de cantar, era um sonho. Decidiu então estudar para medicina, para tentar entrar na Universidade de Donetsk. Despediu-se dos pais e, para além das roupas, levou consigo livros de biologia e química dentro das malas e foi para a cidade do pai do mineiro. Preparou-se para os exames. Não passou. Não deveria então reconsiderar e tentar explorar o seu talento como cantora? Seria mesmo só um sonho?

“O meu pai não queria de todo, proibiu-me mesmo de ir para Kiev. Gregori não via com bons olhos que uma das filhas, tão nova, fosse sozinha para uma cidade tão grande. O pai de Larissa era motorista de uma empresa de electricidade. A mãe, Nina, foi criada num orfanato para crianças abandonadas e nunca teve muitos estudos. Trabalhou durante algum tempo nas obras públicas, colocando asfalto nas estradas. Depois passou a vender legumes que a família plantava na horta privada: “Naquele tempo, as hortas familiares eram importantes para a sobrevivência das famílias de Krivov Rog.

Assim, podíamos poupar na comida e aplicar as poupanças noutras coisas como roupas ou obras em casa, por exemplo”.

Krivov Rog era uma cidade com 120 Quilómetros de comprimento, perto de Dniepropetrovsk. Cidade industrial, fora construída à volta de minas de carvão e de granito, com as quais os seus habitantes viviam quotidianamente bem com os seus inconvenientes: “ Para nós era uma rotina começar a ouvir explosões para extrair granito logo às oito horas da manhã”.



Estas recordações vieram logo à memória de Larissa quando teve de decidir o que fazer sabendo que não iria ser médica: “Senti que se voltasse para casa a minha vida ia ser muito pior. Juntei todas as minhas economias e comprei um bilhete para Kiev. Parti completamente à aventura.” Tinha no entanto uma referência: a morada de uma associação filarmónica que, pelo que sabia, atribuía um diploma de “cantor de coro”. Não seria admitida naquele coro mas, sem saber muito bem como, acabaria por conhecer a senhora responsável pelo cuidado dos uniformes dos membros de coro. Esta simpatizou com ela e disponibilizou-se a ajudá-la. Revelar-se-ia uma ajuda preciosa.

Larissa acabou por ser admitida num coro semelhante, onde cantou durante um ano, vivendo assim na sua primeira residência para estudantes. O coro tinha sobretudo um repertório de música folclórica e popular. O director do coro reparou entretanto que Larissa tinha bons dotes vocais e que talvez fosse interessante para ela desenvolver a sua voz no âmbito do canto lírico. Levou-a então ao concurso de admissão para o Conservatório Nacional (o equivalente à nossa Escola Superior de Música). Foi admitida com uma excelente nota, já com 18 anos. Uma parte importante do seu sonho concretizava-se no espaço de um ano.


Durante toda a sua vida de estudante em Kiev, Larissa viveu em residências., a recordação. Destas, a recordação que guarda, no geral, não é a melhor: “Não tínhamos espaço para ter alguma intimidade. Uma das razões pelas quais não quis voltar para casa dos meus pais.” Obedecendo aos ditames da ideologia comunista, aquelas residências tentavam manter ao máximo, até ao exagero, um espírito de comunidade no seio dos seus membros. Os residentes trocavam tudo, desde comida a roupa. A maior parte dos quartos tinham três camas: “Era um privilégio viver num quarto só com duas”. Larissa viveu nestas condições entre 1980 e 1987, o tempo dos seus estudos no Conservatório. Estas condições de vida tornaram-se um problema quando se casou e teve uma filha. “Um dia perguntei à minha filha o que queria ser quando fosse grande. Respondeu-me que queria ser directora da residência onde eu morava!”. O director era, com efeito, uma pessoa bastante poderosa, a quem Larissa teve quase que implorar para, entre outras coisas, deixar a filha viver

com ela. Essa filha, Katya, é o fruto do casamento de Larissa com Vladimir, na altura estudante de marketing em Kiev. A falta de privacidade da residência não impedia, com efeito, que rapazes e raparigas se conhecessem com relativa facilidade: “Eu penso que no meu país estas coisas acontecem com mais naturalidade do que vejo em Portugal. O meu marido, por exemplo, conheci-o no autocarro no autocarro quando ia visitar uma tia minha a outra terra.” Conheceu-o em 1981, casou-se em 1983 e Katya nasceu em 1984. “É verdade, as coisas aconteceram todas muito rapidamente. Mas também foi rápida a nossa vida de família feliz. “Vladimir acabou por se afastar da esposa e da filha, por dedicar demasiado tempo aos seus pais, velhos e doentes. O pai ficara sem um braço durante a Segunda Guerra Mundial e a mãe acabaria por morrer de cancro.

Larissa trabalhou durante cerca de doze anos na Ópera Nacional de Kiev, de que guarda toda uma série de recordações que espera ver um dia bem descritas numa bibliografia. Foi a concretização do seu sonho de ser uma cantora de ópera reconhecida, tendo tido a oportunidade de viajar pela Europa inteira, fazendo espectáculos com o grupo por países como a Holanda, França, Alemanha e Polónia.

A queda do regime soviético veio dificultar as coisas para a ópera, que deixou de receber menos subsídios e dificultou a sua situação financeira. Durante a segunda metade da década de 90, houve vários elementos da orquestra que começaram a sair. Um dia, também ela sentiu necessidade de fazer o mesmo, aconselhada por colegas que tinham partido para Portugal. Fê-lo também, em 1997, levando Katya consigo. Levou também as boas recordações... e outras menos boas, como aquelas relacionadas com a tragédia ucraniana de 1986, que denunciou a fraqueza do império soviético.

A catástrofe de Chernóbil em 1986, que ainda hoje está a ter consequências na Ucrânia, não passou ao lado da vida de Larissa. A central nuclear explodiu no dia 26 de Abril e Larissa estava nesse dia no Conservatório: “Fiquei espantada, porque toda a gente estava com garrafas de vinho na mão. O álcool era expressamente proibido na escola e podia ser argumento para uma explosão



de estudantes. Ao lembrar-me desse ambiente festivo, penso como os meios de comunicação nos esconderam o que se estava a passar.”

Por isso mesmo, a mãe de Larissa, que tomava conta de Katya, veio visitar a filha nessa altura, expondo-se à radiação. Larissa foi inclusivamente convidada a participar num concerto a favor das vítimas do desastre, três dias depois do mesmo, em Slavutitch: “Ninguém nos avisou dos perigos que a radiação poderia ter posteriormente para quem estivesse exposto. O governo queria evitar pânico...” Katya sofreu durante muitos anos de bronquite. Larissa tem actualmente tumores benignos no corpo. Vários colegas do teatro onde ela viria a trabalhar é que não tiveram a mesma sorte, tendo vindo a morrer de cancro de estômago e nos pulmões, alguns anos depois: “Uma das causas deste tipo de mortes recentes é sem dúvida, a água. Em Kiev, ela já não é propriamente potável. Além disso, há muita gente que abre furos na terra e bebe dessa água, que nem filtrada é.”

O primeiro destino de Larissa em Portugal foi a ilha Graciosa, nos Açores. Havendo uma tradição em algumas famílias desta ilha de estudos de piano, o governo regional de Carlos César havia decidido subsidiar a criação de uma escola de música na ilha. A cantora ucraniana foi escolhida para dar aulas de canto, ao lado dos seus antigos colegas da ópera.

Não se queixa da maneira como foi recebida, antes pelo contrário: “Fui recebida como uma rainha!” Só que, para quem já estava tão habituada à vida agitada de Kiev e às inúmeras viagens pela Europa, a adaptação a um tipo mais pacato numa ilha de quatro mil habitantes no meio do atlântico, foi difícil: “Como não tinha distrações, tinha que inventá-las. Fazia jogging, por exemplo, mas as pessoas viam-me correr sozinha e olhavam-me como se eu fosse uma coisa do outro mundo, pois não percebiam o que é que eu estava a fazer.” Tampouco podia explicar, pois ainda não falava português. E o inglês não lhe servia de muito por ali, entre os idosos e as vacas...

Dois anos depois, foi convidada para cantar em S. Miguel e conseguiu que lhe abrissem uma vaga para ensinar canto no conservatório local. Mais uma vez, passou com nota excelente nas provas e foi prontamente aceite. Já falava

português mas teve a oportunidade de reforçar os seus conhecimentos com um curso.

Sonhava então com Lisboa, que já tinha tido oportunidade de visitar e que lhe permitiu ultrapassar a sua primeira impressão de Portugal ao chegar aos Açores: “Fiquei a pensar que Portugal era um país, digamos, exótico.” Até que um dia foi convidada para ser solista de um coro num espectáculo na ilha Terceira. Aí conheceu alguém que a informou de que um dia abririam uma vaga no Teatro São Carlos, e que se realizaria um concurso. Larissa esperou pelo concurso e ficou em primeiro lugar. Quase ao mesmo tempo, enviou espontaneamente o seu currículo para o Conservatório de Lisboa e, pouco tempo depois, foi chamada para uma audição. Seria admitida e contratada como professora de canto.

Sempre que foi posta à prova em Portugal, Larissa convenceu plenamente os seus avaliadores.

Uma das razões para isto terá a ver com a qualidade da sua formação musical: “O ensino de música na Ucrânia é, sem dúvida, muito melhor do que em Portugal. Trata-se de um ensino mais prático, onde se aperfeiçoam, antes de mais, as competências técnicas do intérprete. Aqui, insiste-se muito mais na componente teórica, o que faz com que hajam muitos bons cantores em potência que não passam de ano porque não conseguem passar numa cadeira de teoria musical, por exemplo.”

Hoje vive na dúvida daquilo que será o seu destino, entre as lições de canto e os espectáculos que dá e as digressões pelo país. Sabe que a filha se vai apegando ao novo país. Katya tem hoje 19 anos e concilia os seus estudos universitários em Marketing e Publicidade com o seu trabalho de modelo para a conhecida estilista portuguesa Fátima Lopes. Actualmente, o seu rosto está à vista de toda a gente nos cartazes, afixados em cabines telefónicas, de uma campanha da Portugal Telecom de preços especiais para as chamadas para os países de Leste. Um regresso definitivo à Ucrânia parece ser uma opção difícil de considerar aos olhos de Larissa: “Não, infelizmente a Ucrânia não é o melhor país para se viver, de há sete anos para cá.”



Entrevista

Maria Lancu

O valor da solidariedade

A recordação de uma infância tranquila e feliz em contraste com a das intromissões de um Estado totalitário na vida privada dos seus cidadãos fez com que Maria visse na solidariedade e na acção conjunta uma maneira de contribuir para a construção de um mundo melhor. Hoje, com 49 anos, dirige uma das muitas associações de imigrantes de Leste que têm vindo a ser criadas em Portugal durante os últimos anos.

Roménia, 1958. Alguns agentes do governo comunista de Gheorghiu-Dej passeiam pela aldeia de Casota, no distrito de Buzau, no sudoeste do país. Entram numa das várias grandes quintas da aldeia e encontram uma rapariga de três anos a brincar sozinha e alegremente.

“O seu pai, onde está?”, perguntam-lhe. “O meu pai? Ele está escondido no sótão para não ser apanhado”, responde-lhes a pequena. Os homens agradecem a informação e vão bater à porta da casa da propriedade. Uma mulher vem atendê-los e diz que o marido não está. Não acreditam e passados alguns instantes trazem Alecu para junto de si. Declaram-lhe que em nome da Revolução e da Reforma Agrária, as suas propriedades, casa incluída, ser-lhe-ão confiscadas pelo Estado e posteriormente colectivizadas. Ele e a família serão deportados para longe e trabalharão noutra terra, já colectividade.

“Aquilo não causou só consternação à minha família mas também aos que trabalhavam nas terras. Desde há gerações que eles eram como família para nós.” Os pais de Maria, Alecu e Rad, eram até então proprietários de terras que permitem à família desde o fim do século XIX. Só viriam a recuperar a maior parte destas terras com a outra revolução, a de 1989, que derrubou o regime de Ceausescu. Até lá, Alecu tornou-se motorista enquanto Rada ficava em casa a tomar conta das filhas até estas crescerem. Depois seria empregada de restaurante. Apesar de tudo, Maria guarda consigo uma imagem idílica da sua infância muito tranquila e feliz no campo.”


Rada sabia todavia que os tempos tinham mudado e que as filhas deveriam ter mais estudos que os pais para serem alguém na vida.

E não seria no campo que elas poderiam ter uma melhor instrução, nem uma vida melhor no futuro. Conseguiu assim convencer Alecu a mudarem-se para a cidade, apesar do apego que partilhava com ele à terra. Mudaram-se, quando Maria já tinha nove anos, para a cidade de Urziceni, a 16 quilómetros de Casota, onde ficaram durante dois anos. Ao contrário da vida que tinham na aldeia, a imagem que Maria guarda de Urziceni não é das melhores: “Não tinham espaço para ter intimidade.” Maria viveu então num quarto, que partilhava com os pais e as suas duas irmãs, Constanza Georgeta.

Constanza atingiu entretanto os 17 anos, completando o liceu, e Rada queria que ela fosse para a universidade, bem como as irmãs quando tivessem idade. O problema mais uma vez convencer Alecu para que a família mudasse de cidade, desta vez para a capital, Bucareste: “O meu pai ficou danado. Já tínhamos comprado uma terra para fazer uma casa agora tínhamos que deixar tudo para trás outra vez. Mas a minha mãe era uma pessoa muito inteligente...e muito decidida!”

Aos 19 anos, Maria tinha já completado o seu liceu, no agrupamento de Filosofia e História, e preparou-se para os exames da universidade. Infelizmente, os meses de preparação para os exames da universidade. Infelizmente, os meses de preparação para os exames coincidiram com um período de preocupantes problemas de saúde da mãe: “Não tive cabeça para estudar. Ela passou um mau bocado por muito tempo e foram precisas muitas semanas para que lhe fosse diagnosticada a existência de pedras no fígado. Sabe, naquela altura a nossa tecnologia médica não era nem de longe a melhor...” Ultrapassado o problema, Maria optou por outro rumo. Começou por tirar um curso prático de técnicas laboratoriais, que durou alguns meses e que lhe permitiu trabalhar num laboratório de bacteriologia e de controlo de qualidade em Bucareste, onde ficou cerca de quinze anos. Mais ou menos na mesma altura, teve o seu primeiro casamento e o seu primeiro filho, Valentin, hoje com 30 anos. O casamento não duraria muito devido a problemas de prodigalidade do marido.

O divórcio marcou bastante Maria, tornando-se esta mais apegada ainda às suas convicções relativas à necessidade de diálogo e de espírito de entreaajuda



entre as pessoas, aliados a um sentido de responsabilidade.” No campo existia tudo isso. Na minha família também, senão não tínhamos conseguido viver todos dentro do mesmo quarto durante dois anos. Entretanto, fiquei muito contente que o Valentin tivesse casado logo aos 23 anos: obrigou-o a ter responsabilidade.”

Maria é que não quis saber tão cedo de se voltar a casar, ideia que só mudou quando em Portugal. Em 1992, teve um segundo filho, Mircea, mas manteve-se por vontade própria mãe solteira.

Estavam assim criadas condições psicológicas privilegiadas para que Maria se tornasse uma dedicada e motivada dirigente associativa na Roménia dos anos 80. A partir de 1983, começou a trabalhar no Laboratório Central de Investigação Veterinária de Bucareste e aderiu ao Sindicato Nacional de Veterinários, onde foi responsável pelas actividades culturais e pelo recrutamento de novos membros: “Foi uma óptima experiência. Foi lá que ganhei o gosto que tenho hoje pela comunicação e por tudo o que implique a organização de uma acção conjunta.” Deixaria a vida sindical com o fim do regime, quando este se começou a dispersar: “Muita gente quis fazer outras coisas que até aí não podia fazer. As pessoas queriam reformular as suas vidas.” Deixaria o sindicato mas nunca mais perdeu o gosto pelo associativismo, tendo mesmo chegado a dar origem a uma fundação para a protecção dos animais contra doenças infecciosas.

No meio de toda esta experiência, Maria não pensou entrar para a vida política: “Eu nunca concordei com o regime de Ceausescu. E uma das coisas que mais me afastaram do mesmo era o tratamento que dava à religião. A minha família sempre foi muito religiosa e o governo proibia que fôssemos à missa, por exemplo!” Por isso mesmo, nunca ultrapassou a fronteira entre o mundo sindical e o mundo político. A direcção do sindicato, por exemplo, era obrigatoriamente constituída por gente do partido. O que não era o seu caso.

Após a nova revolução, Maria quis-se adaptar aos novos tempos. Os seus chefes nos laboratórios onde trabalhou aconselharam-na sempre na sua formação paralelamente ao seu trabalho. E em 1998, decidiu inscrever-se na Universidade de Bucareste para se licenciar em Economia e Marketing. Antes

disso, em 1997, o seu chefe informou-a da possibilidade de realizar um estágio em Lisboa, para aprender parasitologia. Aceitou: “Eu já tinha ido de férias a Portugal em 1996 e fiquei muito bem impressionada com o calor de um povo latino como o nosso, com a sua história e a beleza do país. Hoje, por exemplo, quando vou ao Alentejo num dia de Primavera parece que estou a ver a aldeia onde nasci.”


Realizou então um estágio de nove meses na Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Técnica de Lisboa, como técnica auxiliar da mesma. Durante esse tempo, conheceria Manuel, um português com quem ainda hoje é casada: “O pai do Mircea disse-me: “então disseste-me há uns anos que não querias casar mais e agora foste casar-te com um português? ” eu só lhe pude dizer: “são coisas da vida!”

Regressada a Bucareste depois do estágio, Maria voltou a Portugal para se casar em 2000 e depois em 2001 para se instalar, já licenciada e trazendo Mircea consigo. Sabia perfeitamente que só muito dificilmente poderia voltar a trabalhar num laboratório: “Nem sempre se pode juntar o útil ao agradável. De qualquer forma, a profissão não é o mais importante para mim. Além de que eu já tinha feito aquilo que gostava durante uma vida inteira.”

Durante dois anos, trabalhou na Pousada de São Filipe, em Setúbal. Trabalhou tanto na lavandaria como na cozinha e nas limpezas. A pousada viria a ser privatizada e os últimos trabalhadores a serem contratados foram os primeiros a sair.

Entretanto, durante esse tempo de estada , Maria ficou a conhecer os problemas de integração das comunidades de Leste, cada vez mais numerosas em Setúbal.

Com a ajuda de mais alguns imigrantes romenos e moldavos já instalados em Setúbal, fundou a associação “Fratia” (Fraternidade), que se dedica desde 2003 a favorecer a integração das comunidades romenas e moldavas em Portugal, assim como a fomentar um melhor conhecimento da Roménia e da Moldávia aos portugueses. Hoje é a directora daquela associação, cujo vice-director é um moldavo. Com esta sua nova função, recorda os bons tempos em que serviu um sindicato, e tal como nesse tempo, faz questão de fazer a



distinção entre aquilo que é da política e aquilo que é da sociedade civil: “Não fazemos nenhuma distinção entre os imigrantes que nos batem á porta para pedir ajuda. Se são “legais” ou se são “ilegais”, isso é com o Governo português e com a política que este entende que deve adoptar. Eu, pela minha parte, só me preocupo com aquilo que podemos fazer para que vivamos num mundo melhor e mais justo neste terceiro milénio em que acabámos de entrar”.

Entrevista

Nádia Kormych


Doméstica e pintora

Quem passear à noite pelo Olivais Shopping de Lisboa poderá dar de caras num corredor com uma senhora loura e de meia-idade a pintar e rodeada de várias pinturas de retratos e de paisagens. Nádia Kormych, 55 anos, faz tudo o que pode para conciliar aquilo que sabe e gosta de fazer (pintura) com aquilo que faz durante o dia (limpezas). A grande dificuldade que sente para se expressar em português não a impediu de nos contar a sua história.

“As pessoas tornaram-se desinteressadas umas em relação às outras.” Esta é a grande conclusão que Nádia tira do que aconteceu na Ucrânia, depois do fim da URSS. A política propriamente dita, pouco lhe interessa: “Eu e a minha família somos pessoas muito simples, com vida simples, vividas um dia de cada vez. Sempre vimos a política como uma coisa para políticos.” Mas seria justamente a política a grande responsável pelo fim da vida simples e estável que teve durante anos.

Desde muito cedo que Nádia perceberia quais os seus grandes interesses. Aos doze anos, a família decidiu inscrevê-la numa escola de arte e design para crianças, onde estudaria durante quatro anos. O pai era piloto aviador do Exército Vermelho desde há muitos anos, tendo mesmo chagado a combater na Segunda Guerra Mundial contra as forças do Terceiro Reich. Mas paralelamente ao seu dever na defesa soviética, ele nutria uma paixão durante os tempos livres: a pintura, para a qual não tinha feito quaisquer estudos. Foi portanto com alegria que viu despontar na filha esta vocação artística.

Nádia viveu a maior parte da sua vida em Rovno, perto da fronteira com a polónia. No entanto, mudou várias vezes de cidade durante a sua juventude. Nasceu perto da cidade de Jarkov, no oriente da Ucrânia, e poucos anos depois o pai foi transferido para uma base militar na Rússia e levou-a com a mãe. Posteriormente, mudar-se-iam para Rovno. Já com 17 anos, Nádia mudou-se para o sul, para Tchernovisv, onde se inscreveria na Escola Superior de Artes. Viveu lá durante cinco anos, acabando os seus estudos em 1970.



Conheceu o seu actual marido na universidade, onde este se especializou em design gráfico. Casar-se-iam no ano seguinte, tinha ela 23 anos. Os dois voltaram juntos para Rovno, onde ela passaria a morar na casa da família do marido, até encontrarem casa.

Em meados da década de 70, Nádia começou a trabalhar numa fábrica de têxteis, exercendo funções de directora de design durante cerca de vinte anos. Tanto ela como o marido sentiam-se perfeitamente realizados, numa época em que a URSS parecia prosperar: “Acreditávamos todos no comunismo, mas não era à força. Vivíamos bem, éramos bem-educados pelo nosso Estado. Não tínhamos razões para nos questionarmos sobre as coisas da política.”

O casal começava, de facto, a ter outras coisas em que pensar. Nos filhos, por exemplo, que começavam a nascer: André tem hoje 30 anos, e Alexandre, 24. Mesmo os desvios imperialistas do seu Estado, ao servir da década, passaram ao lado da família de Nádia. O seu pai reformara-se na Força Aérea, e começou a exercer funções como piloto civil, a partir da década de 80. Desta forma, passou ao lado da guerra no Afeganistão.

Nádia era já uma mulher madura, na casa dos 40, quando o regime colapso em 1991. Em 1994, a fábrica onde trabalhou durante uma vida fechou, no pleno caos económico que se vivia na recém-independente Ucrânia. A partir daí, tanto Nádia como o marido viram-se obrigados a fazer todo o tipo de trabalhos subalternos, que nada tinham a ver com as suas formações, enquanto sofriam os efeitos de uma inflação galopante.

Outra consequência da mudança de regime para a família teve a ver com o facto de que a escola onde os filhos de Nádia estudavam passou a ser paga: “Ainda conseguimos fazer com que eles acabassem todos os estudos. Mas foi duro, e também foi pena porque antes tínhamos um acesso ao ensino completamente gratuito e de muito boa qualidade. Por exemplo, na minha escola de artes, tínhamos muito boa preparação em termos de cultura geral. Até aprendemos história de Portugal!”


Nádia sabia bem o que era Portugal. Sabia mesmo que a capital chamava-se Lisboa: “O meu pai tinha um mapa em casa e obrigava-me a saber a capital de

todos os países.” Sabia inclusivamente que Portugal não era o país mais rico da Europa. Mas foi o que escolheu para emigrar.

“Foi uma decisão repentina. Porquê Portugal? Não sei bem...Olhe era para onde toda a gente estava a ir, há dois anos.” Nádia veio sozinha. Não conhecia ninguém em Portugal. Mas como a emigração ucraniana já era considerável quando chegou, conseguiu encontrar algum apoio entre compatriotas seus que foi conhecendo.

O seu filho mais velho, André, estava na Alemanha até há pouco tempo, e veio ter com a mãe a Portugal. Aprendeu o português muito rapidamente, falando hoje melhor do que a mãe, e trabalha como cozinheiro de um restaurante russo em Lisboa. A vocação para as artes parece continuar na família de Nádia, de geração para geração: “ Foi ele quem fez toda a nova decoração desse restaurante do bairro de São Bento, há pouco tempo.”

Nádia, por seu lado, vai tentando conciliar a sua paixão pelas artes com o seu trabalho como doméstica (de manhã, numa casa) e como empregada de limpezas (à tarde, numa empresa). Durante a noite, podemos encontrá-la no Olivais Shopping, em Lisboa, a pintar e a vender diversos tipos de quadros: “O que as pessoas mais compram são retratos.” Mas também podemos ver na sua banca várias aquarelas com paisagens ou pormenores da cidade de Lisboa. Entretanto, Nádia também recebe várias encomendas especiais, que surgem esporadicamente: “É durante a época de Natal que tenho mais encomendas. No mês de Fevereiro só tive duas. Seja como for, nunca recuso nenhuma! Mesmo que fique sem dormir ou mesmo que esteja doente.”



Entrevista

Serguei Slyvsarchuk

Um herói de Chernóbil

Os medicamentos são uma companhia constante e inevitável na vida de Serguei. Este homem robusto de 50 anos foi dos cerca de 650 mil militares soviéticos que, durante dois meses e meio, tentaram reduzir as consequências da explosão da central nuclear de Chernóbil. Fortemente contaminado pela radiação, sobreviveu, mas as mazelas ficaram para sempre. É com uma surpreendente boa disposição que ele conta a sua história: uma história de desilusão com aquilo que defendeu durante uma vida e de um redescobrir de novos valores. São os sentimentos de um homem que já percorreu meio mundo entre Vladivostoque e Lisboa.

“Acredite no que lhe digo: o fascismo em Portugal foi muito melhor do que o comunismo na URSS e nos países de Leste”. É esta convicção do ex-militar soviético ao entrar na meia-idade. Mas não era esta a convicção do jovem Serguei quando decidiu estudar no Instituto Militar, algures na Ucrânia, com os seus 19 anos, para se especializar em radiocomunicações. Em 1973 havia um sentimento geral de estabilidade e mesmo de uma relativa prosperidade na URSS. O soviético comum acreditava no regime, sobretudo quando as relações entre o Ocidente e Leste eram menos tensas do que no passado, e quando os americanos acusavam as suas fragilidades no Vietname.

A geração de Serguei sentia poder ser mais ambiciosa do que a do seu pai. Este não fez mais do que a quarta classe, o que não era invulgar na altura. O filho, por seu lado, pôde completar o liceu adquirindo uma formação profissional como soldador. Antes da universidade, trabalhou durante dois anos como tal, na cidade ucraniana onde nasceu e cresceu ao lado da sua família, Rovno.

O curso durou três anos. Serguei e os colegas viviam em casernas, podiam circular livremente na cidade nas horas livres. Quando tinham boas notas podiam pedir licenças. Acreditavam no comunismo, mas sabiam que a informação que lhes era dada pelo regime sobre “o lado de lá” era pouca. Às vezes, sintonizavam uma rádio pirata americana, cujas emissões eram


traduzidas para russo... às escondidas. Assim, a ideia com que ficavam do mundo capitalista era a de um mundo “diferente”.

Tendo terminado o curso em 1976, o jovem militar de 22 anos recém-formado obteve rapidamente um contrato de trabalho para a Força Aérea. Foi enviado para a base aérea soviética em Rostock, cidade marítima situada no norte da então República Democrática Alemã (RDA). A base, situada junto às fronteiras da RDA com a Alemanha Federal e a Dinamarca, tinha por missão principal a realização de voos de reconhecimento numa área de 100 quilómetros quadrados, numa zona também ela palco do mesmo tipo de voos da parte das forças da NATO.

Foi durante os cinco anos que trabalhou em Rostock que Serguei se casou. Um dia teve um problema num braço e foi levado para a enfermaria. Conheceu uma jovem enfermeira ucraniana que se ocupou dele. Mais tarde, teve uma oportunidade de a conhecer melhor durante um baile. Do casamento dos dois nasceu uma primeira filha. A vida na cidade do Báltico era agradável e Serguei parecia estar em perfeita harmonia com o regime ao qual era fiel.

As coisas mudaram ao virar da década de 70, quando começaram a surgir notícias das dificuldades da invasão soviética no Afeganistão, iniciada em 1979: “Com o Afeganistão, começámos todos a pensar que a política era um negócio escuro, sobretudo quando os primeiros mortos começaram a chegar à URSS.” Serguei seria transferido em 1980 para Vladivostoque, cidade costeira russa no Pacífico. A esposa ainda o acompanhou, hesitante. Mas as constantes missões pontuais do marido à Ásia Central, a juntar às saudades da vida em Rostock fizeram com que esta comesse a falar em separação. Acabaria por se instalar definitivamente na Ucrânia, onde ainda daria à luz uma filha do casal, então recém-separado.

Ele acabaria por acompanhá-la, em 1985, mas por motivos diferentes. O pai estava doente e quis acompanhá-lo até à sua morte, em 1985. Por coincidência, o pai acabaria por morrer pouco antes da tragédia de Chernóbil. Serguei, um especialista em radiocomunicações então instalado na Ucrânia, seria chamado para integrar o corpo de 650 mil militares da Força Aérea para pôr cobro à catástrofe, durante dois meses e meio. O esforço foi grande, mas



os resultados não foram muito satisfatórios: “Para além do estado de catástrofe verificado à volta de chernóbil, o vento levou a radiação para ocidente, apanhando a minha cidade natal, Rovno, onde se encontrava a minha esposa e as minhas filhas.” A filha mais nova, na altura com um ano de idade, ainda hoje sofre fortemente da contaminação de que foi alvo. A filha mais velha e a mulher foram contaminadas com pouca gravidade.

Mas o mais atingido foi ele, começando a sentir os primeiros sintomas da contaminação radioactiva seis meses depois da missão.

Metades dos colegas da sua companhia foram morrendo, uns atrás dos outros, devido a diversas doenças derivadas da radiação. A sua saúde deteriorava-se em 1989 e ninguém acreditava que ele vivesse muito mais tempo: “Cheguei a estar numa situação quase que clinicamente inexplicável: dores múltiplas, delírios, no limiar da inconsciência total.

Foi pior do que coma.”

Mas, por milagre ou não, Serguei sobreviveu. Ainda hoje se lembra de uma frase dita por uma empregada do hospital: “Deus ama-te.” Até aí nunca tinha frequentado a igreja. A prática religiosa era proibida pelo regime soviético. Mesmo o seu baptismo foi feito em segredo. Redescobriu um interesse pela Bíblia e começou a pensar que a ideologia comunista não era a solução universal para os problemas humanos: “A religião deu-me força.”

Decidiu que não poderia continuar na Ucrânia, transferindo-se em 1990 para Kamchatka, cidade russa próxima das ilhas Curilhas, junto ao Japão. Acabaria assim por consumir o divórcio. O comunismo caía como peças de dominó nos países do bloco de Leste, assim como no coração de Serguei.

Viveu por lá, a algumas dezenas de quilómetros do Alasca e do Japão, durante seis anos. O clima e a ausência de poluição eram-lhe favoráveis à saúde: “Nunca antes tinha percebido como é bom viver longe de fábricas, onde o ar é puro e a neve é mesmo branca.” Em 1991, com o colapso da URSS, adquiriu automaticamente a nacionalidade ucraniana, o que não o impediu de continuar a servir a Força Aérea russa, até que ao fim do seu contrato. Mas a condição de militar do exército russo tornou-se insustentável: “O Boris Ieltsin “bebeu” o exército russo!” A frase invoca o gosto bem conhecido do presidente russo de

então pela vodka. Os salários começaram-se a atrasar, as renovações de contratos eram cada vez menos, e muitos militares desertaram mesmo antes de o contrato acabar. O contrato de Serguei acabou em 1996, pouco antes do princípio da guerra na Chechénia. “Não iria lá por nada. As minhas contas estavam mais que saldadas com Moscovo.”

Serguei viveu numa zona especialmente controlada, fechada ao mundo. Não acompanhou portanto a evolução da realidade da Ucrânia independente, salvo em algumas viagens que foi fazendo esporadicamente, para férias. Voltou e viu um país devastado por uma transição deficiente para uma economia de mercado. O caos estava instalado. As máfias dominavam a sociedade ucraniana e não hesitavam em praticar todo o tipo de arbitrariedades, matando a sangue frio se preciso.” Não encontrei trabalho, fiquei a viver com uma pensão do exército russo e outra do Estado ucraniano. Como eu sabia manejar armas, podia ter aderido a uma daquelas máfias. Ou seja, poderia viver bem melhor. Não quis fazer. Há outras coisas importantes nesta vida.”

Serguei ainda tentou reatar a relação com a sua ex-mulher. Esta tinha, no entanto, a sua vida organizada, e ele já não tinha dinheiro suficiente. Além disso, a sua saúde ameaçava deteriorar-se outra vez. A ex-mulher e as filhas mudaram-se para o sul da Ucrânia, para junto do sogro, uma zona menos afectada pelas radiações. Serguei, por seu lado, decidiu partir para Portugal, em 2000, a conselho de médicos amigos seus.

Uma das muitas “agências de turismo” ucranianas garantiu-lhe um visto Schengen alemão, e auxiliou-o na sua “viagem” até Portugal. O serviço rendeu-lhes, no total, 1200 dólares. Foi recebido pelas máfias moldavas estabelecidas em Portugal, que lhe cobraram mais 350 euros para o acolherem e lhe darem emprego.

Devido às condições precárias do trabalho ilegal que lhe atribuíram decidiu desertar da máfia e procurar emprego sozinho. Encontrou-o numa fábrica, onde trabalhou 17 meses, e graças à qual conseguiu regularizar a sua situação. A empresa não lhe renovaria o contrato, pois precisaria de torná-lo efectivo. Além disso, ele já tinha adoecido duas vezes no meio do trabalho...

Está desempregado há cerca de ano e meio.



Entrevista

Vitali Dornea

Esquecer a guerra

“Não gosto de falar disso. Ainda hoje tenho pesadelos.”

Vitali Dornea, moldavo de 40 anos, é um homem marcado pelos oito meses que passou nas montanhas do Afeganistão como pára-quedista treinado para deter as guerrilhas locais. Depois, foi para a universidade e passou a criticar mais abertamente o regime comunista, durante a era Gorbachev. Acabou o curso de Medicina em 1991, ano do fim da URSS. Começou a sua vida activa numa ex-URSS mergulhada no caos e acabou por vir a Portugal, onde reside desde 1999. Hoje desfruta de um nível de vida superior à média dos imigrantes de Leste. A história de Vitali é, apesar de tudo, a história de um homem de sorte.

Filho de pais médicos no Exército Vermelho, a vida de Vitali dificilmente poderia deixar de ser influenciada por eles. Em criança viveu com estes em diversas bases militares espalhadas pela URSS, desde a Ucrânia, passando pela Bielorrússia até a uma ilha próxima do Pólo Norte. O pai fez o que pôde para o preparar desde pequeno para uma carreira de médico: “Um dia quando eu frequentava o 6º ano na escola, o meu pai meteu-me dentro de uma sala de operações e fez-me ver uma operação cirúrgica do princípio ao fim.”

Vitali gostava daquilo que o pai fazia, mas nutria também dentro de si um outro sonho, que perdurou mesmo quando escolheu Medicina para estudar na Universidade: ser artista, mais propriamente actor. Por volta dos 15 anos representou num carro amador peças várias como “As três Irmãs de Tchekov”.

Tendo terminado o liceu por volta dos 16 anos, não conseguiu entrar logo para Medicina. Frequentou assim, durante um ano, um curso profissional de reparação de televisores e rádios. Pôde assim trabalhar numa fábrica de televisões, até ser chamado para cumprir os seus dois anos de serviço militar obrigatório, entre 1982 e 1984.


Brejnev morrera em 1981, mas a guerra continuava a ferro e fogo no Afeganistão. Vitali foi naturalmente chamado, com 19 anos, e ficou a conhecer

a verdadeira natureza de uma guerra de guerrilha: “Foi uma guerra injusta! Os mujahedines não percebiam nada de tática militar convencional. O exército Vermelho tomou Cabul em 30 dias! Cometemos o mesmo erro que os americanos no Vietname. Os locais só puderam defender-se através da guerrilha, atacando à traição. E hoje, lá está a NATO, outra vez no Afeganistão, e os americanos no Iraque...”

O jovem sargento foi integrado numa equipa de 16 pára-quedistas das tropas especiais, treinados para matar guerreiros, e mesmo civis, se preciso. Dessa equipa, só três sobreviventes é que voltaram para casa. As missões eram de uma dureza difícil de imaginar. Os mujahedines escondiam-se em cavernas no meio das montanhas de pedra e areia, num clima tórrido durante o dia e gelado durante a noite. Uma vez, a companhia que teve que caminhar 27 dias dentro de uma caverna, até conseguir encontrar um esconderijo de armas. Tinha sido uma missão bem sucedida mas nem todas eram assim. A dureza destas e o constante medo de serem um dia apanhados de surpresa por um grupo de fanáticos religiosos armados fazia com que os jovens militares tivessem os seus primeiros contactos com o haxixe, que juntamente com uma boa dose de álcool puro (90º) lhes dava coragem necessária para se lançar ao ataque.

Vitali ficou apenas oito meses no Afeganistão, numa base militar perto de Kandahar. Um dia, a companhia teve ordem para vasculhar uma aldeia, aparentemente calma. De repente, tiros de kalashnikov começaram a vir de todas as direcções e ele foi ferido numa perna. A influência do pai no exército permitiu-lhe adquirir o estatuto de “inapto” e regressou para junto deste e da mãe.

Em 1986, entrou para Medicina na Universidade de Vinitsa, cidade ucraniana a cerca de 300 quilómetros de Kiev. Acabou o curso em 1991, pelo que os seus anos de faculdade coincidiram com a perestroika de Gorbachev, com a progressiva liberalização do regime até à queda do comunismo na Europa de Leste e o fim da URSS. Vitali conciliava os seus estudos com a sua vocação de actor e dramaturgo. “ Na URSS (e ainda hoje na Rússia) os concursos nacionais de teatro de comédia, transmitidos pela televisão, são uma



verdadeira indústria. Muita gente de Medicina e de Engenharia rivalizavam fortemente por causa dos seus grupos de teatro.

As peças representadas eram, a maior parte, escritas pelos próprios grupos. “As peças que eu escrevia eram comédias sobre a nossa vida na universidade. Por causa delas, fui muitas vezes prejudicado. É que depois do Afeganistão, deixei de ter medo de exprimir o que pensava sobre as nossas instituições e o nosso regime político.” Quis seguir a especialização de Ginecologia, porque era uma das mais bem pagas. Mas as notas não foram suficientes, e teve que seguir Clínica Geral. Vitali era, na verdade, bem conhecido pela censura da universidade. “Os textos das peças tinham de ser previamente apresentados numa reunião com um delegado do komsomol na universidade. O que vale é que este era um “burro”, de maneira que muita coisa passou.” O censor podia não perceber o conteúdo crítico dos textos mas os professores sim. E eram estes que decidiam as notas a dar nos exames...

Teve um primeiro casamento com uma colega da faculdade, em 1988. No ano seguinte, nasceu um filho, também com o seu nome.

Acabado o curso em 1991, o jovem e recém-licenciado médico ficou com a família na Ucrânia durante mais três anos. Nos seus tempos livres, continuava a ajudar os seus ex-colegas da faculdade a escrever peças de teatro. Mas a dura realidade da nova Ucrânia independente tornava-se pouco propícia para a fantasia: “ Desde que foi declarada a merda da independência (desculpe o termo) ficou tudo num caos! A partir de 1992 começámos a ver fábricas a parar e a inflação a triplicar num só mês.”

O poder de compra de um casal de médicos começava a diminuir exponencialmente, e Vitali e a sua família procuravam alternativas. Como ex-militar sabendo manejar armas, foi convidado para integrar um grupo mafioso armado, o que recusou: “Nem pensar em fazê-lo. Sobretudo depois do que passei no Afeganistão. E eu nem ucraniano era! ...” A família deu-lhe razão. Entretanto, o seu sogro era abastado e, convencido que o colapso económico era inevitável, decidiu abrir uma empresa-fantasma, com o objectivo de lavar dinheiros sujos. Este convidou-o para trabalhar com ele. Recusou. Tanto para o sogro como para a esposa, Vitali começava a ser visto como um naif, um


sonhador irrealista, num país à beira de um colapso económico. Vitali, por sua vez, começou a considerá-los excessivamente materialistas. Em 1994, partiu para junto do país, na Moldávia.

O pai estava reformado, desde 1991, mas o Ministério da Saúde moldavo contratou-o na mesma, aproveitando a sua experiência como médico. E foi ele quem, mais uma vez, ajudou o filho numa altura difícil, colocando numa clínica. Aí, Vitali adquiriu importantes conhecimentos de cardiologia, e conheceu a sua actual esposa, então a enfermeira, em 1996. Com ela, teve uma primeira filha, Patrícia, no ano seguinte. A situação económica da Moldávia ainda não estava tão má como a da Ucrânia, mas por pouco tempo. Decidiu emigrar quando a clínica lhe deixou de pagar salários durante cinco meses. A nova esposa moldava encorajou-o, falando-lhe de um antigo vizinho que já estava instalado em Lisboa e que o poderia ajudar.

Através de uma “agência de turismo”, obteve em 1999 um visto para os países da Benelux, pelo qual acabaria por pagar relativamente pouco: 480 dólares. Chegado a Madrid num autocarro, pegou nas malas e apanhou um comboio para Lisboa, desertando da máfia colaborante.

Pensava poder contar com a ajuda do antigo vizinho. Este nunca o fez, e Vitali chegaria à infeliz conclusão de que este sofria de esquizofrenia. Conheceu entretanto um ucraniano que lhe indicou uma pensão na Rua da Alegria, onde gastou todas as suas economias num mês. Começou a trabalhar num armazém em Chelas, durante um mês, até que o patrão desapareceu sem lhe pagar os cerca de 500 euros que devia. Entretanto tomou conhecimento com um romeno que o indicou para um trabalho como servente de obras. Passou a vida durante dois meses no Bairro Padre Cruz, na Pontinha, onde pagava 75 euros por um quarto...que repartia com oito homens ao lado outros quartos onde viviam mais seis.

Seria um português, Paulo, que conheceu por acaso, que o “salvaria” de tão difícil situação, e numa altura em que ainda não dominava bem o português: “Nunca me esquecerei dele, nem do seu sogro. Ainda hoje me lembro da véspera do Natal de 2001, em que o Paulo me recebeu em casa para a ceia. A fome que eu tinha era tanta que me esqueci da boa educação e comi até não



poder mais!”. Graças a Paulo e mais o seu sogro angolano, Vitali encontrou um trabalho melhor como servente e passou a morar em Alfama. A sua esposa pôde então vir ter com ele a Portugal, para trabalhar como empregada de limpeza.

Nesse novo trabalho, aprendeu a trabalhar também como pintor. Mas nunca ganharia como um pintor, o que fez com que um dia este chegasse a um acordo com o seu patrão, para se demitir. A situação deixou-o desconsolado. E foi ao tentar descontraí-lo um pouco com um copo, num café da Rua das Janelas Verdes, que aconteceu um segundo “Anjo Salvador” : O sr. Luís que, depois de lhe dar uma descompostura por ser tão lamechas, informou-o de que estava a precisar de um pintor. Vitali conseguiu assim um emprego que lhe rendeu cerca de 1200 euros por mês. Acabaria por deixar este emprego a cerca de ano e meio para passar a trabalhar como técnico numa multinacional francesa de produção de aparelhos de aerossolterapia, oxigenoterapia e ventiloterapia. “Ganho um pouco menos do que com o Sr. Luís, mas assim posso aplicar os meus conhecimentos de medicina. O trabalho agrada-me muito mais e menos cansativo.”

Vitali mora actualmente no belo bairro típico de Santos, e sente-se perfeitamente integrado em Lisboa. No bairro todos conhecem este homem magro, loiro e bem disposto, e que já apareceu algumas vezes na televisão a dar entrevistas. Mas ele não esconde as saudades da Moldávia, onde conseguiu passar recentemente férias. A esposa, por seu lado, não quer voltar. A filha, de 6 anos, chegou a pouco mais de ano e meio e já fala um excelente português, aprendendo num bom externato, perto das Janelas Verdes. Entretanto, o casal já fez nascer um novo filho. “O tempo dirá o que acontecerá no futuro. O que eu posso dizer é que até agora não me tenho podido queixar da sorte.”

